

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 17 ~ Junio 2007

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Paraje Arroyo seco s/nº - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

Nº 17, Junio 2007
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Diseño de Tapa: Renata Giovine y Mercedes Baldoni, sobre obra de S. Dalí.

Suscripción:

Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/nº - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

“Espacios en Blanco” desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres nacionais e estrangeiras.

“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.



Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Dr. Néstor Julio Auza

Vicerrector

Ing. Marcelo Spina

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Lic. Alejandro Dillon

Vicedecana

Lic. Lydia Albarello

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

Directora

Dra. Alejandra Corbalán

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Lucía Beatriz García (UNCPBA)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Inés Dussel (FLACSO Argentina)

Lucía Garay (UNC Argentina)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Adriana Puiggrós (UBA/DGCyE Pcia. Bs. As. Argentina)

Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 439688 - Internos 201/202 ó 439750/439751/439752. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

I NDICE

Dossier

La violencia y las comunidades escolares.

Acercamientos a un fenómeno diverso

Presentación por Daniel Míguez 9

Instituciones escolares en Brasil: lo público y lo privado como blanco de la violencia - Áurea Maria Guimarães 37

Violencia escolar: conceptos y etiquetas verbales del fenómeno del acoso

Rosario Ortega, Joaquín A. Mora-Merchán y Rosario del Rey. 61

Hostigamiento escolar: su naturaleza y cómo prevenirlo

Helen Cowie..... 85

Escuela de este mundo. ¿"Niños de otro mundo"?

María del Rosario Contepomi103

Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media

Ana Lía Kornblit y Dan Adaszko 137

Educando voluntades, formando al soberano.

La construcción del ciudadano durante el Proceso de Reorganización

Nacional (1976-1983) - Andrea Paola Gallo. 175

Artículos

Construcción social de sentidos de la desigualdad educativa ¿Configuración fragmentada del sistema educativo o fragmentación social del discurso?
– Verónica Tobeña..... 203

*Inseparabilidades entre ética e ciudadanía
no cotexto da educação escolar* – Alвори Alhert 235

Reseñas de libros

*Sucesos ocultos en la trama de una clase
“El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica”
de Noemí Allidiere* por María Marta Pasini 263

*“Resignificando lo grupal en el Trabajo Social”
de Amelia Dell’Anno y Ruth Teubal (comp.)* por Matilde Balduzzi 269

*“Maestros errantes. Experimentaciones sociales
en la intemperie de Silvia Duschatsky* por María Pía Barrón. 275

*“Escribir, leer y aprender en la universidad:
una introducción a la alfabetización académica” de Paula Carlino*
por Graciela María Elena Fernández 283

*“Revisitar la mirada sobre la escuela.
Exploraciones acerca de lo ya sabido” de Sandra Nicastro*
por María Laura Bianchini..... 289

Publicaciones - Fichas técnicas..... 297

DOSSIER

PRESENTACION

Reflexiones Sobre la Violencia en el Medio Escolar

Daniel Míguez¹

Desde hace bastante tiempo la ‘cuestión’ de la violencia en las escuelas y la violencia escolar se ha instalado en la agenda de muchos actores sociales en la argentina. Los medios de comunicación, la comunidad académica, los docentes de los niveles primario y medio, pero también la sociedad civil, encarnada en las expresiones de progenitores y alumnos, recurrentemente reclaman, denuncian o reflexionan sobre los niveles de violencia que ‘inusitadamente’ parecen haber invadido las escuelas argentinas. Ahora bien, abocados a la tarea de la investigación científica, sería epistemológicamente inocente aceptar esta ‘problematización’ como un reflejo lineal de procesos objetivos y reales que afectan a las instituciones educativas. Porque no es solamente que debemos distinguir entre la violencia que, proveniente de un sistema de vínculos sociales generales, tiene manifestaciones episódicas en el medio escolar (violencia *en* escuelas), de aquella que es producida por las instituciones educativas en sí (violencia escolar). Sino que asir el fenómeno mismo de la violencia (lograr un concepto que permita un recorte adecuado de la realidad) y elaborar una posición analítica que evite la incorporación de supuestos culturales y sesgos teóricos es una tarea de por sí compleja.

De hecho, una primer cuestión ineludible es que, como nos lo ha enseñado Elías (1993), pertenecemos a una tradición cultural que se ha planteado la *eliminación* de la violencia como componente de su sistema de relaciones sociales. Y que consecuentemente con eso ha, progresivamente, desnaturalizado su forma más evidente –el recurso al uso de la fuerza física– como mediadora o constructora de vínculos sociales² y la ha suplantado por el mecanismo de la autoacción (un control y restricción de los impulsos emocionales y la agresión que el individuo ejerce sobre sí mismo). Por otro lado, la adquisición de esta capacidad de autoacción es resultado de una serie de imposiciones, referidas al uso del tiempo, el espacio o la libertad de expresión emocional, que se imponen al sujeto exteriormente y desde su infancia, de alguna manera ‘violentando’ su subjetividad, hasta que estos hábitos son naturalizados de tal manera que dejan de vivirse como imposiciones. Así, descubrimos, a la vez, que existen ‘violencias’ en plural (la física, la psicológica, etc.) y que la cultura occidental *desplaza* pero no elimina el componente de violencia implicado en el sistema de relaciones sociales: pasa del uso de la fuerza a la (auto)coerción subjetiva. De manera tal que más que la eliminación de la violencia lo que ocurre es una transformación morfológica de la misma, pero sin que ésta sea realmente excluida del orden social.

Ahora, aún esta sucinta exploración conceptual muestra la complejidad del fenómeno que abordamos. Por una parte, se hace evidente que cuando pensamos o creemos que los niveles de violencia se han incrementado en nuestras escuelas, debemos dudar acerca de si realmente estamos apreciando un incremento en una práctica efectiva; o si, en realidad, lo que percibimos es la *distancia* entre las expectativas culturalmente inducidas de que toda forma de coerción y/o coacción sea eliminada del sistema de vinculación social y las prácticas sociales efectivas que todavía las incluyen. Es decir, debemos preguntarnos si se han modificado las prácticas sociales o si lo que ha variado es nuestro punto de mira sobre ellas. Pero, por otro lado, cualquier estudio de la

violencia debe tener en cuenta su aspecto multiforme. Como surge del sistema conceptual de Elías, la violencia puede asumir múltiples modalidades (física, psicológica, simbólica, cultural, etc.) e incluso existen vasos comunicantes que permiten la traspolación de una a otra forma de la misma. Por lo tanto, cuando inquirimos sobre la violencia debemos tener en cuenta a cuál o cuáles de sus manifestaciones queremos considerar. Pero antes de avanzar sobre la cuestión de la variedad morfológica de la violencia, y de las posibles taxonomías que dan cuenta de ella, es oportuno detenerse todavía en otro asunto.

Cuando Elías plantea que la autoacción es algo que se logra por un extenso sistema de restricciones que se imponen progresivamente sobre el sujeto, hasta que se naturalizan al punto tal de no vivirse como imposiciones, podríamos tentarnos e inmediatamente tratar a estas imposiciones como *una más* de las formas de violencia presentes en la sociedad. Sin embargo, entra aquí la cuestión de que, en una cierta medida, estas imposiciones son ‘aceptadas’³ por los sujetos porque la naturalización de esos hábitos impuestos constituye una substantiva parte de los recursos necesarios para la constitución del colectivo social al que pertenecen y también para una integración social que permite a los sujetos alcanzar sus metas dentro de ese orden. Ingresamos con esto la cuestión de la existencia de formas ‘legítimas’ de violencia (imposiciones aceptadas porque permiten la participación en el orden social) y formas ilegítimas de violencia, que son imposiciones vividas como arbitrarias por los sujetos. En esta misma dinámica se inscribe, a su vez, el problema del carácter relativo de la violencia. Ya que no todos los sectores de la sociedad aceptan en el mismo grado los distintos tipos de habituaciones o prácticas como parte de la violencia legítima. De manera tal que distintos sectores sociales pueden percibir como legítima o ilegítima (calificar como aceptable o no) distintos tipos y grados de violencia. Y esta ‘divisoria de aguas’ no separa tan solo a estratos socioeconómicos disímiles, sino que dentro de ellos pueden manifestarse ‘estamentos’

diversos con criterios (morales) diferenciales acerca de la legitimidad de las distintas formas de la violencia (por ejemplo, quienes pertenecen a la corporación policial o a las subculturas delictivas pueden considerar aceptables ciertas formas de uso de la fuerza intolerables para otros sectores dentro del mismo estrato social⁴).

Encontramos, entonces, que además de la diversidad morfológica de la violencia existe también variación en lo que podríamos denominar los orígenes o causas de la violencia. Es decir, si la anterior reflexión sobre la legitimidad e ilegitimidad de la violencia nos coloca en el campo de las posibles causas ‘políticas’ de la violencia (su vinculación a la existencia de sistemas de dominación) podemos reconocer que paralelo a este origen pueden existir otros: la violencia delictiva, la violencia familiar, la étnica y por supuesto la escolar. Está claro que en un alto nivel de abstracción todas estas formas pueden pensarse, de alguna manera, como ‘partes’ de un sistema de dominación política. Pero reducir siempre estos factores a lo que recurrentemente es pensado como su componente último, implica el peligro de desconocer sus especificidades y caer en un reduccionismo que limita, más que expande, nuestra capacidad de comprensión y explicación.

Muy bien, es ya obvio que al indagar sobre la violencia entramos a un territorio complejo. La violencia no es solo un fenómeno multiforme, sino que además esa multiformidad existe o se manifiesta en muchas dimensiones, sobre distintos parámetros. Así, tenemos diferencias morfológicas: violencia física, simbólica, psicológica, cultural, etc. y también tenemos diversos orígenes causales y entramados vinculares en los que se manifiesta: violencia política, racial, familiar, delictiva, interpersonal, social y demás. Pero junto a estas también caben diferenciaciones que aluden a los grados de aceptación de las prácticas: violencias legítimas e ilegítimas; a lo que se asocia el fenómeno de las múltiples diferenciaciones sectoriales en la percepción de la violencia: lo que es o no violento puede ser definido y percibido de forma distinta por diversos actores sociales.

Así, los trabajos que se incluyen en este dossier, aunque no cubren exhaustivamente la gama de las violencias, muestran varias de las dimensiones que asume el fenómeno de la violencia escolar y en las escuelas. Algunos artículos han sido escritos explorando las asociaciones entre los regímenes de escolarización y la reproducción del orden social, y concentrándose tanto en las manifestaciones físicas de la violencia como en sus dimensiones simbólicas o culturales. Otros trabajos indagan más sobre las formas de sociabilidad endogámica, al interior de la comunidad escolar y se preocupan por la violencia cuando ésta se expresa como estigmatización entre los pares, o como problemas intergeneracionales de comunicación y también en agresiones físicas o psicológicas. Pensando en estas cuestiones también incluimos indagaciones acerca de posibles mecanismos de reducción o restricción de los niveles o grados de violencia. Pero antes de ingresar en una reflexión más sistemática sobre los contenidos de los trabajos que presentamos aquí es fundamental plantearse un problema adicional. Toda esta diversidad de perspectivas y aproximaciones nos deja con una cuestión de fondo que no puede ser soslayada, y es que finalmente debemos encontrar algún denominador común que nos permita designar a todas ellas como, de alguna forma, 'violencia'. Es decir, si reconocemos a todo este archipiélago de fenómenos como pertenecientes a subclases de un mismo tipo, debemos identificar cuál es el componente recurrente en ellas que nos permite pensarlas como tales. En este sentido, un punto de partida ineludible para comenzar una reflexión más sistemática sobre las distintas dimensiones de la violencia escolar o en las escuelas es encontrar ese factor común.

La violencia y sus diversidades

Por suerte no estamos solos cuando nos avocamos a encontrar algún factor persistente que nos permita identificar los componentes esenciales de la violencia. Existe ya una vasta reflexión orientada a

resolver lo recurrente en la diversidad cultural, morfológica y causal de la violencia. Por ejemplo, luego de una larga reflexión sobre la cuestión de la diversidad cultural y la violencia, Richies (1986) sugiere centralizar los estudios de la violencia sobre su dimensión física y definirla como ‘resistida producción de daño físico’. Está claro que el problema con esta aproximación es que restringe la diversidad morfológica de la violencia a tan solo uno de sus componentes, excluyendo otras de sus manifestaciones. Intentando una aproximación algo más sofisticada Heriter propone lo siguiente:

Llamemos violencia a toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados (Héritier, 1996:3).

La virtud de la definición de Heriter es que, a diferencia de la de Richies, claramente trasciende la diversidad cultural, morfológica y causal. Porque si bien ambas tienen la virtud de colocar en el nodo de la definición de violencia a la ‘experiencia’ del propio sujeto-víctima, la última incluye experiencias que no son solamente físicas. Lo que es recurrente en los hechos violentos según esta definición es la imposición arbitraria que proviene de una fuerza (física, material, psicológica, cultural) que es exterior a la víctima de la violencia, y la experiencia de sufrimiento (terror, desplazamiento, infelicidad) que provoca en ella. Entonces, indistintamente de las características de la fuerza que someta al sujeto, la violencia implica siempre una producción arbitraria de daño, en las distintas dimensiones en que esta pueda ocurrir.

Ahora, si bien la consideración de la perspectiva de la víctima a la hora de definir violencia es de por sí indiscutible, tal vez debería tenerse en cuenta la complejidad que este punto de mira implica o introduce. La idea de una *resistida* producción de daño o de las experiencias de terror, infelicidad, etc. que incluyen Richies o Heriter sugieren que la violencia

solo es tal cuando la producción de daño es, en algún sentido, vivida como arbitraria por el sujeto sobre el cual se ejerce. De manera que cualquier producción de daño que no fuera experimentada como arbitraria por quien lo padece no debería ser considerada violencia. Esta perspectiva está claramente orientada a salvar el problema de la diversidad cultural, o intersectorial, de manera de evitar juicios etno o sociocéntricos: calificar como violentas a prácticas sociales que no son vividas como tales por sus protagonistas. La cuestión es que esta manera de resolver el problema, en algún sentido, elimina la distinción entre violencias legítimas e ilegítimas (la violencia solo puede ser tal cuando es ilegítima: no aceptada por la víctima) y dificulta pensar la ambigüedad que queda implicada en la producción de daño cuando ésta es aceptada –aunque de todas maneras vivida como cruenta y evitada en la medida de lo posible– y en las posibles distancias entre las posiciones idiosincrásicas y los consensos societales básicos (un sujeto puede pensarse como excepcional y por fuera de las normas que se aplican al resto de sus congéneres, y por lo tanto experimentar como violento lo que es una práctica cultural naturalizada).

Estos asuntos no son nimios si tenemos en cuenta que la cuestión central de la articulación violencia-dominación se juega en gran medida sobre las díadas relacionales –la vinculación individuo-sociedad y la vinculación entre sectores sociales– que estas definiciones tienden a diluir. Y, como veremos, la violencia escolar se relaciona muchas veces con estos parámetros ambiguos de violencias culturales o simbólicas que a la vez que son vividas como imposiciones son también deseadas, y a la vez que expresan dominaciones intersectoriales incluyen consensos sociales elementales. La diversidad de perspectivas que se incluyen en los trabajos de este dossier muestra justamente este abanico de problemas a la hora de pensar la violencia.

El dossier se inicia así con un artículo de Aurea Guimarães que se concentra fundamentalmente en la cuestión de las articulaciones entre la violencia simbólica que forma parte del dispositivo escolar y el man-

tenimiento del orden social asimétrico: la dominación. Rescatando las seminales contribuciones de Foucault, la autora historiza el proceso por el cuál el poder (a través de la escuela, pero no solo de ella) se instituye en los microvínculos sociales y produce individuos ‘obedientes’ a los mandatos implícitos que facilitan la reproducción de la dominación. Así, la escuela actual aparecería como encarnación de unos mecanismos cada vez más sutiles de control. Ya no se trataría estrictamente del panóptico institucional que permite vigilar continuamente a los ‘internos’, sino de la operatoria de mecanismos que naturalizan en los propios sujetos su (dis)valor social. Por ejemplo, la situación de exposición/frustración que puede sufrir un sujeto al ser confrontado con dispositivos tecnológicos novedosos que no logra manipular y que exponen, pedagógicamente, por decirlo de alguna manera, los motivos de su exclusión. Estas situaciones simbolizarían y legitimarían las brechas sociales al radicar en la propia conciencia del sujeto los motivos por los que permanecerá en posiciones subordinadas dentro del orden social.

Ahora bien, si este trabajo nos muestra la operatoria de una violencia sutil y asociada a los mecanismos últimos de poder social, otros de los trabajos incluidos en este volumen nos hablan de otras formas de violencia. El texto de Ortega, Mora-Merchán y del Rey muestra la manera en que son calificadas por alumnos, docentes y progenitores las distintas prácticas violentas que tienen lugar en una comunidad escolar. El trabajo aborda la cuestión en un plano menos abstracto y generalizador que en el caso anterior, y se concentra en el análisis de vínculos sociales concretos, y en las percepciones que los diversos actores involucrados tienen de ellos. El ejercicio pone en evidencia distintos posicionamientos ‘actitudinales’ frente a cierto tipo de práctica o forma de vinculación social; mostrando que, particularmente, las distancias intergeneracionales y de género inciden notoriamente en la percepción de la violencia. Es decir, que aquello que los alumnos/as experimentan como las formas más acuciantes de la violencia, no son percibidas en los mismos términos por

los docentes o los progenitores, y que particularmente entre los adultos, las mujeres tienden a tener una mayor sensibilidad frente a los hechos violentos que los varones.

El tercer texto que se incluye en esta serie introduce todavía una cuestión adicional. Partiendo del hecho de que ciertas prácticas sociales relacionadas a la violencia se han incrementado en las escuelas de prácticamente todo el mundo, Helen Cowie sugiere una serie de instrumentos que permiten el diagnóstico, el tratamiento y la prevención de los niveles de violencia que pueden ocurrir en las escuelas.

Estos tres trabajos abren un panorama que escapa a nuestras fronteras nacionales, al mostrarnos la diversidad de perspectivas con que se ha abordado el fenómeno de la violencia en las escuelas y la violencia escolar en varios contextos: Brasil, Inglaterra y España. Pero además, la diversidad de perspectivas nos permite retornar a los planteos que hacíamos inicialmente y agregar algunas reflexiones en torno a ellos. Una primer cuestión que se hace evidente es que si, por un lado, la escuela puede observarse como parte del dispositivo de dominación y en eso puede comprenderse parte de una violencia cultural o simbólica que se ejerce en ella (digamos, un tipo de 'violencia escolar'), esa perspectiva no agota el fenómeno. Las observaciones de las dinámicas intracomunitarias de interacción contenidas en el segundo artículo (y en algunos de los artículos referidos a la Argentina, sobre los que volveremos luego) muestran la existencia también de otras violencias, si se quiere más 'horizontales'. Es decir, no la violencia que responde a los mecanismos instituidos de dominación, sino la violencia que ocurre en las interacciones que existen entre agentes que ocupan, más o menos, la misma condición social. Finalmente, la perspectiva que introduce Cowie, busca maneras de prevenir la emergencia de interacciones violentas en el seno de esas vinculaciones horizontales.

Ahora bien, plantados en este terreno variado, una primer alternativa sería buscar las conexiones entre las violencias intracomunitarias en el medio escolar y aquellas que responden a la operación de los implícitos

mecanismos de dominación. Pero, como señalábamos antes, apurarnos a realizar esta operación implicaría simplificar excesivamente el fenómeno al restar la especificidad que cada una de estas manifestaciones de la violencia pudiera tener. Para mostrar las complejas operatorias de la violencia conviene entonces tomar un pequeño desvío antes de entrar en esa cuestión anterior. El texto de Cowie nos enfrenta a un asunto nodal que habíamos dejado pendiente al reflexionar sobre las contribuciones de Elias a nuestra comprensión de la violencia. Asumiendo, en algún sentido, los mandatos de nuestra cultura la autora se pregunta finalmente cuáles son los mecanismos que permiten evitar los fenómenos del hostigamiento o acoso entre compañeros de la comunidad escolar. La cuestión nos coloca en un terreno epistemológico complejo. Porque sí, por un lado, es evidente que esos supuestos culturales no pueden contrabandearse implícitamente al analizar el fenómeno de la violencia; es también absolutamente legítima la pregunta acerca de cómo una sociedad alcanza las finalidades que se propone. Es decir, si la producción de ‘ciencia básica’ obligaría a ‘poner entre paréntesis’ los parámetros culturales que implicarían algún tipo de sesgo socio o etnocéntrico, la producción de ‘ciencia aplicada’ nos obliga a reintroducir esos parámetros para ver cómo el conocimiento se instrumenta para lograr las finalidades que la sociedad se propone.

Explicuemos algo más la cuestión. Es evidente que para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas, establecer su evolución histórica, examinar sus manifestaciones morfológicas o sus bases causales, debemos despojarnos de los prejuicios que nos llevarían más a *juzgar* las prácticas presentes que a *analizarlas y comprenderlas*. Por ejemplo, pensar la violencia escolar introduciendo el contrafáctico de que es posible eliminarla por completo (vg, de que es posible ‘socializar’ a las nuevas generaciones sin grado alguno de violencia) requiere la pregunta inicial de si tal proceso es en verdad posible, de si existen sociedades o coyunturas en las que eso ha sido así, y de por lo menos

incorporar una visión diacrónica que nos permita ver dentro de una sociedad cómo se han ido modificando los mecanismos de socialización y evaluar si incluyen más o menos violencia. Pero, a la vez, si explicar o comprender el fenómeno nos obligaría a esto para evitar errores epistemológicos, eso no invalida la cuestión de que más allá de ello podemos preguntarnos por los posibles mecanismos que permitirían reducir o eliminar la violencia en escuelas y la escolar. Es decir, si bien el análisis de la situación presente obliga a construir parámetros comparativos de contrastación, la pregunta ‘tecnológica’, por decirlo de alguna manera, de cómo se alcanza una determinada finalidad socialmente establecida es también válida. La construcción de parámetros que permiten una adecuada comprensión del presente no tiene por qué ser un obstáculo para especular acerca de las posibles vías para construir las instituciones del futuro que la sociedad reclama.

Sin embargo, esta segunda operatoria nos confronta a un dilema: ¿No será que al intentar encontrar los mecanismos que permiten construir vínculos temperantes al interior de la comunidad escolar estamos instituyendo las relaciones de dominación que señaló Foucault? ¿No estaremos apuntalando una ‘microfísica del poder’? ¿No aportaremos al entramado capilar que hace que el orden social se naturalice y fluya sin mayores contratiempos? La cuestión solo es dilemática si partimos del supuesto de que el orden social simplemente expresa la voluntad de los sectores dominantes. De que, por ejemplo, la aspiración a vínculos sociales armoniosos o a participar de formas del saber históricamente acumuladas, con una probada capacidad instrumental –que permite alcanzar las finalidades perseguidas por sus portadores– no es una aspiración extendida entre todos los miembros del colectivo social. En cambio, si aceptamos que en un orden social cualquiera existen siempre aspectos consensuados a los que aspira el conjunto de sus integrantes, y que estos conviven junto con aquellos que establecen disimetrías sociales, la cuestión puede comenzar a resolverse.⁵

Porque, es razonable pensar que la capacidad de convivencia armónica, de participación en el saber socialmente acumulado, etc. podrían ser aspiraciones compartidas por los distintos integrantes de un colectivo social. Y que esta posibilidad está siempre ligada a alguna ‘cuota’ de violencia –entendida como disciplinamiento– que permite esa participación. Es decir que, en todo orden social o cultural, alcanzar las finalidades comunes a sus integrantes requiere de habituaciones que no le son espontáneas al sujeto. Y que, por lo tanto, deben existir mecanismos institucionalizados que impongan esas habituaciones. Las preguntas combinadas de Ortega, Mora-Merchán y del Rey y de Cowie remiten a la cuestión de cuáles son las dificultades de su imposición, las consecuencias de su ausencia y los mecanismos de reinserción. En el fondo las preguntas que subyacen a estos textos son: ¿Por qué a veces los miembros de la sociedad no logran interactuar de acuerdo a los pautas sociales más satisfactorias –que mejores condiciones generarían para sus participantes? ¿Qué formas alternativas de interacción desarrollan y cuáles son sus consecuencias? Y, complementariamente: ¿Cómo se instituyen los medios para que todos los miembros de la sociedad disfruten de las maneras más (auto)satisfactorias de interacción social?

Ahora, la cuestión aquí es que para que eso ocurra la sociedad debe ejercer ciertas formas de coerción y/o coacción sobre los sujetos (una violencia sistémica del tipo de la que señala Guimaraes) –o al menos esto ha sido históricamente así. Después de todo, inicialmente, la sociedad (las instituciones que componen un sistema educativo cualquiera: no solo en la cultura occidental sino en casi todas las culturas) deben restringir ciertas predisposiciones e incentivar otras para que el sujeto naturalice las pautas que permiten una convivencia armónica y una participación en el saber acumulado. En el fondo, lo que estamos diciendo aquí es que para eliminar el tipo de interacción violenta que se genera ‘espontáneamente’ entre los miembros de la comunidad escolar

es necesario ejercer otra violencia (si se quiere simbólica, psicológica, etc.) que modere esos hábitos y favorezca relaciones temperantes entre sus integrantes. Como señala Elias, llevar la coacción externa entre los integrantes de una comunidad a una autocoacción (interna) que el sujeto ejerce sobre sí mismo.

Y es importante tener en cuenta aquí que estos mecanismos de una u otra manera operan en casi cualquier orden social. Por ejemplo, si para alejarnos del mundo occidental nos detenemos en las prácticas de sociedades tan distantes entre sí como la de los hano tewa (en América del Norte) o de los nuer (en África) encontramos que sus instituciones educativas también aplican formas significativas de violencia (física). En el primer caso en un rito en el que los propios parientes de los púberes iniciados se personifican como espíritus ancestrales (Kachina) y castigan severamente a los integrantes de las nuevas generaciones antes de aceptarlos como miembros plenos de la comunidad (Spindler, 1999:214). Y en el segundo caso, en un rito en el que se infligen profundas incisiones en la frente, que ocasionalmente llevaban a la muerte, a los iniciados (Evans Pritchard, 1992).

En síntesis, estos aportes variados ponen en evidencia al menos dos posibles orígenes de la violencia, que están complejamente articulados. Por un lado, existe una suerte de violencia sistémica, asociada a mecanismos de construcción del orden social y de dominación (institución de relaciones disimétricas), y por otro lado, una violencia interpersonal, relacional que surge de las maneras horizontales de vinculación social al interior de las comunidades escolares. Ahora, estas violencias se articulan de maneras complejas, ya que no puede trabajarse solamente con la hipótesis de que la violencia 'horizontal' que es parte de las maneras de relación de los miembros de la comunidad escolar (sobre todo los alumnos) deviene tan solo de la 'presión' que el sistema de dominación ejerce sobre esos vínculos. Sino que debe, al menos, considerarse la hipótesis alternativa de que esas maneras

de interacción son producto también de la ausencia de regulaciones socialmente instituidas, que son típicas en las generaciones que no han completado su proceso de socialización. Y que ese proceso, para su concreción, requerirá también de alguna cuota de violencia sobre el sujeto, ya que no parecerían haberse descubierto los mecanismos que podrían instituir esas disposiciones en la subjetividad sin alguna cuota de coerción. Pero, al mismo tiempo, no puede soslayarse el hecho de que en esa misma institución de predisposiciones subjetivas se introducen los dispositivos que reproducen la estructuración jerárquica del orden social. La violencia legítima utilizada para integrar socialmente a los sujetos (incluidas las diferenciaciones estamentales entre ellos) y la ilegítima que produce jerarquizaciones arbitrarias no operan de manera paralela, sino conjunta y, muchas veces, solo analíticamente diferenciables, pero no fácticamente escindibles.

Debemos, entonces, deducir de este ejercicio la conclusión, aunque no sea más provisoria, de que algunos grados y algunas formas de violencia son partes constitutivas de cualquier orden social –son un componente inherente a la construcción de cualquier colectivo social (Clastres, 1977). Y que si bien su eliminación no deja de ser una meta loable, la concreción de esa finalidad no es tarea sencilla. Este asunto no es menor ya que la negación de esta condición lleva a una suerte de hiperfuncionalismo por el que todo vestigio de violencia es siempre interpretado como siendo de alguna manera consistente con los intereses de algún grupo o sector ‘dominante’.⁶ Lo que deja al descubierto un flanco teórico nodal, como es la consideración de la simple falla en los sistemas de moderación de los vínculos o de la presencia de formas y grados ineludibles de coerción que son necesarios para que la sociedad en sí misma exista. Pero, antes de avanzar un paso adicional en esta línea de reflexión conviene retornar al campo más específico de la violencia escolar y en las escuelas considerando las contribuciones que remiten específicamente al caso de la Argentina.

Violencia en las escuelas argentinas

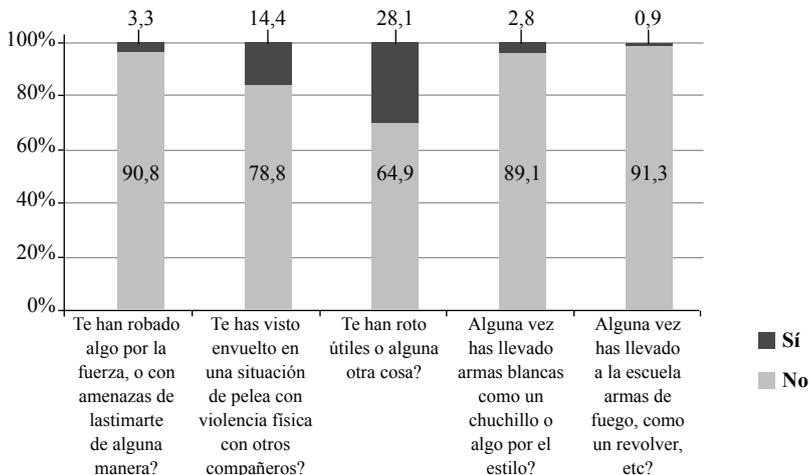
Los artículos que nos hablan de la realidad argentina remiten nuevamente a las diversas formas de violencia que exploramos precedentemente. Inicialmente, el texto de Contepomi nos coloca en el contexto de una violencia simbólica que no logra reducir o directamente reproduce las diferencias sociales. Por su parte, Kornblit y Adaszko hacen un análisis exhaustivo de las condiciones y factores que se asocian a formas de interacción violentas entre alumnos de diversas comunidades escolares en la Argentina. Finalmente, el texto de Gallo introduce una dimensión histórica, indicándonos las maneras en que se manifestaba la violencia en un período particularmente oscuro de la historia argentina: la sangrienta dictadura militar 1976-1983.

Ahora bien, si el contrapunto que generan estos trabajos permite retomar con nuevo impulso las reflexiones teóricas anteriores, lo hace fundamentalmente a partir de la exposición de evidencia que muestra las operatorias de unas y otras formas de violencia. Pero, a la vez, el proceso de constitución misma de esta evidencia no está exento de los debates conceptuales relacionados a la multidimensionalidad de la violencia. Como nos lo han enseñado primero Weber (1976) y luego Bourdieu (1976) el recorte de cualquier objeto de investigación depende también del punto de mira (del bagaje teórico conceptual) que utilice el investigador. Así, como veremos, los niveles o grados de violencia que existen en nuestras escuelas dependerán significativamente del tipo de violencia que midamos (de cómo la definamos). Particularmente, en el campo de los estudios de violencia en escuelas o escolar es necesaria una distinción morfológica de la violencia que alude a distintos tipos de manifestaciones. Como lo indican Kornblit y Adaszko, existe un creciente consenso entre quienes indagan en este territorio en la necesidad de distinguir al menos entre tres formas que asume la violencia en las escuelas: las incivildades, el hostigamiento y la violencia propiamente dicha.⁷ En el primer caso hablamos de actitudes

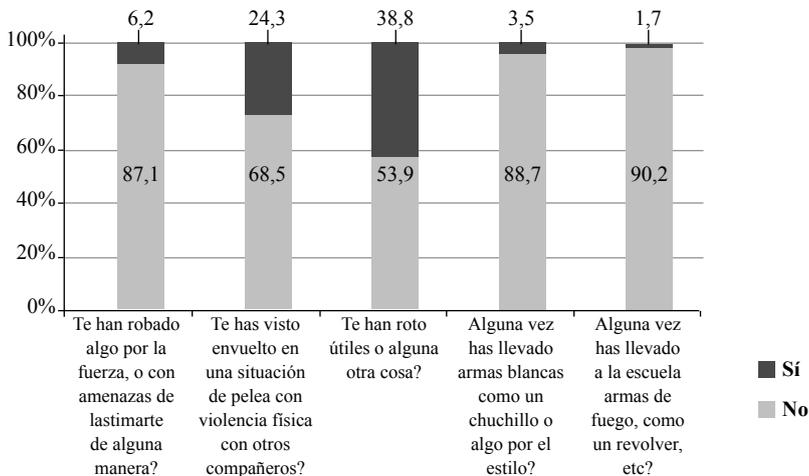
y/o acciones que vulneran las formas convencionales de interacción y que implican el respeto mutuo; en el segundo caso se trata de formas de agresión (usualmente no física) que produce el padecimiento (psicológico o social) de, normalmente, uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar; en el tercer caso se trata de agresiones directas, usualmente físicas o contra la propiedad.

Al trabajar en esta perspectiva tridimensional el texto de Kornblit y Adazcko nos muestra la incidencia diferencial de estas múltiples formas de violencia. Como puede verse, el hostigamiento es una forma extendida de vinculación entre miembros de las comunidades escolares en la Argentina (52,9% se declara víctima de tal, y 51% victimario), mientras las interacciones que incluyen violencia propiamente dicha son algo menores (16,9 % víctimas y 16% victimarios). Las mediciones llevadas adelante por el *Observatorio de Violencia en Escuelas*⁸ aportan algo más a nuestra comprensión del fenómeno. Inicialmente, frente a la afirmación ‘en mi escuela hay violencia’ encontramos que entre un 22,4% (en 3º polimodal) y un 31,8% (en 9º E.G.B.) manifestaban estar ‘de acuerdo’ o ‘muy de acuerdo’. Ahora, al diferenciar y considerar diversas manifestaciones de lo que podría denominarse ‘violencia propiamente dicha’ surgen diferencias significativas. Mientras los hechos de violencia que podríamos denominar graves, como los robos con violencia o la portación de armas, oscilan en porcentajes que escasamente superan el 6% (solo en el caso de robos en 9º E.G.B.), otras formas más moderadas y habituales de conflicto, como las peleas o el vandalismo (rotura de objetos propiedad de terceros) entre compañeros, se manifiesta en porcentajes más elevados que llegan a superar el 30%. Un dato adicional es que estas formas de violencia ocurren más vale intrageneracionalmente que intergeneracionalmente: solo en torno al 1% de los alumnos manifiesta haber sufrido agresiones a manos de los adultos de la comunidad escolar, mientras que, como vimos, aproximadamente un 30% señala haberla padecido a manos de otros congéneres.

QUINTO 2005



NOVENO 2005



Se pone en así en evidencia que las manifestaciones más graves y espectaculares de violencia, que suelen tener repercusión mediática e incidir en la opinión pública más frecuentemente, no son necesariamente los que más asiduamente ocurren en las comunidades escolares. Los robos violentos, la portación de armas, etc. afectan a porcentajes moderados de la población, mientras que las formas más habituales y cotidianas de confrontación tienen una incidencia mayor.

Es claro que decidir si estas formas o grados de violencia en las escuelas son o no ‘graves’ constituye un juicio valorativo que deberá hacer cada ciudadano y, sobre todo, cada funcionario del sistema educativo en relación a sus valores, objetivos y prioridades. Aunque es también innegable que existe en nuestro medio el mandato cultural de restringir la incidencia de estas manifestaciones de la violencia hasta el mínimo posible. Pero, más allá de esto, una cuestión fundamental aquí es intentar comprender las causas, o al menos los factores asociados, a estos eventos violentos. En este sentido, el trabajo de Kornblit y Adazcko presenta datos sumamente reveladores: la violencia no parece estar fundamentalmente asociada a las condiciones socioeconómicas del alumnado, sino a factores vinculados a los niveles de integración de los alumnos a su comunidad educativa, a las condiciones de socialización provistas por su entorno familiar y a la estructura actitudinal del alumno. Así, variables como el rendimiento educativo, el agrado con el medio escolar, el clima social familiar, la capacidad de proyectar un futuro personal o, inversamente, pensar en acabar con la propia vida, son factores que se asocian a la condición de víctima o victimario de hechos violentos; mientras que el nivel económico del alumno no parece poseer capacidad explicativa.

Como lo hemos señalado en otro lugar (Míguez y Tisnes, en prensa) en el mismo sentido concurren los datos relevados por el *Observatorio de Violencia en Escuelas*. Ya que incluso las formas de violencia que fueron medidas en la encuesta 2005 (como también aquellas consideradas en el 2000) no muestran, en general, grados significativos

de asociación con los niveles de vulnerabilidad social del alumnado. En cambio, si se encuentra una fuerte asociación con la integración social (los sentimientos de pertenencia y adecuación a la comunidad escolar) y la contención institucional (capacidad de los adultos de escuchar e interceder) que manifiestan los alumnos/as encuestados. Estos datos no parecen ser triviales en relación a parte de la reflexión teórica que veníamos llevando adelante. Después de todo, la idea de que las condiciones sociales se vinculan a la violencia en el medio escolar se encuentra en la base de una sustantiva parte de las investigaciones en este campo (Abramovay, 1999:57; Cullingford, 1999). Y, como señalábamos antes, es también común asociar esto a la idea de que la violencia horizontal que ocurre en el entramado de vinculaciones de la comunidad escolar, es el resultado de las condiciones desfavorables generadas por las asimetrías propias del orden social.

Así, el ‘descubrimiento’ de que la violencia vincular que ocurre en las comunidades escolares no tiene una asociación fuerte con la condición social del alumnado aporta agua al molino de una tesis alternativa. Ésta es que la extendida percepción que asocia pobreza y violencia no es más que una parte de los prejuicios estigmatizantes que operan en la reproducción de la marginalidad. Y que forman parte de los mecanismos de violencia simbólica que descubre Contepomi (y también Guimaraes) en las escuelas que atienden a población marginal. Es un tipo de violencia que ocurre, sobre todo, como conductas naturalizadas en los vínculos intergeneracionales (que suelen ser también interclases: docentes de sectores medios, alumnos/as de contextos marginales) que reproducen procesos de estigmatización, segregación y exclusión social. Un problema aquí es que tampoco esta segunda hipótesis queda totalmente sustentada por la evidencia disponible. Por ejemplo, es esperable que en la medida en que el trato estigmatizante y segregativo tenga una incidencia mayor en las escuelas con población marginal, los problemas de comunicación entre docentes y alumnos sea más significativo. Sin embargo, los datos

relevados por el *Observatorio* no son conclusivos al respecto. Ya que si bien para 3° año del polimodal aparecen diferencias pequeñas (el 80% de los no vulnerables se siente totalmente contenido por los adultos de la comunidad escolar, mientras solo 76,7% de los más vulnerables lo hace) pero significativas ($p= 0,000$), para 9° E.G.B. las diferencias son menores a un punto porcentual y no significativas ($p= 0,369$).

Incluso, al problema de la relativa tensión que se manifiesta en los resultados anteriores, se suma el hecho de que comparamos aquí el producto de indagaciones cualitativas con datos estadísticos. Y, como se sabe, incluidas en estos contrastes metodológicos existen diferencias epistemológicas que implican problemas de conmensurabilidad. Por lo que no resulta sencillo decidir a favor o en contra de una u otra posición. Ya que es, a la vez, posible que la mayor sensibilidad a los procesos intersubjetivos de la aproximación cualitativa o etnográfico permita percibir procesos de violencia subjetiva que escapan a la cuantificación estadística, como que esta última esté revelando la extrema particularidad del fenómeno que sería característico de apenas algunas comunidades escolares específicas y no algo extendido a un grupo significativo de ellas. Por último, conviene introducir aquí todavía un grado adicional de complejidad. Si ya el contraste entre las aproximaciones cualitativas y cuantitativas pone en evidencia que la cuestión de la violencia vincular y la violencia sistémica no se resuelven sencillamente, el texto de Gallo revela algo adicional en relación al último punto. Situados en el contexto de lo que podría pensarse como la situación de violencia sistémica más extrema (una cruenta dictadura que elimina el disenso mediante las armas) la autora revela la persistencia de unas bases culturales que no pueden ser doblegadas. Y lo que podría enunciarse como lo más llamativo, es que no se trata de los consabidos procesos de 'resistencia'. De esfuerzos más o menos concientes o más o menos inconscientes por sostener veladamente visiones alternativas. Se trata simplemente de que aún los mecanismos más extremos de presión no logran reformar los estados de la conciencia colectiva cuando ésta es

refractaria a los cambios que se le intentan imponer. Restaurar la moral victoriana, o imponer la mimesis de una fé religiosa a una sociedad que ni la reconoce, ni la comprende no parece ser una tarea sencilla, ni aún para el más omnímodo de los poderes.

Finalmente, la comparación entre los artículos que aquí presentamos revela algunas coincidencias y varias divergencias en la aproximación al fenómeno de la violencia en la comunidad escolar. Sin embargo, al menos en este caso, las divergencias no deben ser tomadas como polémicas. En un campo en constitución (como es el de los estudios de la violencia en las comunidades escolares en nuestro país) el trazado de sus confines y de sus ejes constitutivos es una tarea ineludible. De manera que más que tomar estos matices como obstáculos insalvables, de lo que se trata es de aprovechar la complejidad que se expresa en ellos para plantear las preguntas que nos permitirán profundizar en nuestra comprensión del fenómeno.

Interrogantes Finales

Estas indagaciones sobre la violencia en las comunidades educativas nos han revelado dos aspectos de la misma (aunque seguramente esta dicotomía está lejos de agotar la multiplicidad del fenómeno). Está, por un lado, la violencia que se asocia a la función escolar de instituir un sistema actitudinal, de configurar la subjetividad de los miembros de la sociedad, para que puedan adaptarse a ella. Y está, por otro lado, la violencia que emerge de las formas ‘horizontales’ de interacción entre los integrantes de la comunidad escolar, las maneras en que, más allá del sistema institucional, se expresan las diferencias y, por qué no, las relaciones de poder entre los propios integrantes de esa comunidad, más allá de los componentes sistémicos de la misma.

Una cuestión nodal en este asunto surge del hecho de que las articulaciones entre estos dos niveles están lejos de ser lineales.

La evidencia disponible no muestra que allí donde uno supondría la existencia de mayores cuotas de violencia sistémica se manifiestan los mayores grados de violencia relacional. Más vale, una substantiva parte de los datos con los que contamos nos indica que estas dos formas de la violencia ocurren por caminos separados. Sin embargo, sería algo pobre concluir nuestras reflexiones en este tono ‘empirista’. Si, por un lado, los datos nos vuelven suspicaces en relación a las nociones que surgen de las posiciones teóricas más frecuentes, tampoco éstos son tan conclusivos como para abandonar en este punto las especulaciones que pueden conducirnos a perspectivas analíticas relevantes y productivas.

En este sentido, conviene comenzar reflexionando acerca de los múltiples componentes de lo que genéricamente hemos denominado violencia sistémica. A este respecto, una de las posibilidades que exploramos conducía a la percepción de que el proceso por el cuál los individuos adquieren la habituación que les permite una integración social plena (una participación en los beneficios del orden constituido) es el mismo por el cuál se les asigna (a veces arbitraria y otras legítimamente) una posición en la estructura estamental de la sociedad. De esta forma, una adecuada consideración del asunto requeriría de alguna manera desenmarañar los grados y tipos de violencia legítima e ilegítima que forman parte del proceso de socialización. Tanto en la perspectiva cualitativa como cuantitativa es posible pensar que este refinamiento permitiría una mejor comprensión de la ‘experiencia’ subjetiva de la socialización por parte de quienes parecen inicialmente destinados a ocupar posiciones subordinadas dentro del orden social. Ya que nada nos permite suponer que estos sectores son incapaces de discernir entre aquellas imposiciones culturales que son plenamente arbitrarias y otras que representan recursos relevantes en el proceso de inserción social. O incluso de que perciban la arbitrariedad no en el hecho mismo de la habituación que se les intenta ‘imponer’, sino justamente en que la sociedad no arbitre los medios para que esa habituación pueda ser adquirida.

Por otro lado, cuando pensamos en la violencia relacional (la que ocurre horizontalmente entre los miembros de la comunidad escolar: sobre todo alumnos) se pone de manifiesto una cuestión notable. Si bien las condiciones socioeconómicas no parecen asociarse a la violencia entre pares, si lo hacen factores que parecen dar cuenta (ser variables *proxy*) de posibles fallas en los mecanismos de socialización e integración social. Por ejemplo, la relación entre protagonistas y víctimas de violencia y el clima social familiar que descubren Kornblit y Adazcko parece ser un caso claro de ello. Pero, también las otras variables asociadas como la existencia de un proyecto de vida o tener ideas suicidas, o los niveles de integración y sentimientos de pertenencia a la comunidad escolar, etc. parecen mostrar que la violencia se asocia fuertemente a no haber adquirido mediante la socialización, y poder, entonces, utilizar como recurso, la capacidad de proyectarse como sujeto en el entramado social al que se pertenece. De esta manera, es todavía posible pensar que la violencia relacional emerge allí donde los individuos no han logrado internalizar las habituaciones que permiten interacciones armónicas con el resto de la comunidad a la que pertenecen. Aunque debe agregarse que estas dificultades no parecen relacionarse linealmente con la condición socioeconómica en general, sino con elementos más inmediatamente próximos al proceso de adquisición de esos hábitos.

De esta manera arribamos nuevamente al punto de articulación entre las dos violencias, pero desde una óptica no tan frecuentemente explorada. Y ésta es que así como puede pensarse que en algún punto estas violencias se alimentan recíprocamente (la violencia sistémica genera violencia relacional), también debe considerarse que en otros éstas se oponen. La violencia que las instituciones educativas ejercen sobre el sujeto al imponerle las habituaciones que forman parte de las convenciones y tradiciones sociales, puede operar como regulador (elemento preventivo) de la violencia relacional al permitir interacciones armónicas entre los

sujetos. Finalmente cuando nos preguntamos, como hace Cowie, de qué maneras evitamos los vínculos abusivos entre compañeros, no podemos sino respondernos que promoviendo la internalización de pautas temperantes de interacción. En el fondo, contribuyendo al proceso civilizatorio que tan bien describió Eliás, al promover formas de autoacción en los sujetos.

No pretendemos haber alcanzado en estas reflexiones soluciones al amplio abanico de problemas que surgen de las presentaciones incluidas aquí. Aunque por momentos hayamos transitado por el camino de las ‘aseveraciones’ (y admitimos que muchas veces en un tono ensayístico: sobre terrenos especulativos y no del todo fundados), nuestra intención ha sido más vale abrir la caja de Pandora y enfrentarnos a, por los menos algunos, de los múltiples interrogantes que se plantean en el estudio de la violencia en el medio escolar. En este sentido es que intentamos promover, fundamentalmente, la indagación sobre: (i) los grados de legitimidad e ilegitimidad que tiene la violencia sistémica que se manifiesta en el medio escolar; (ii) las causas que promueven la violencia relacional; (iii) las interfases entre estos dos niveles; (iv) y los supuestos que subyacen al mandato cultural de erradicar la violencia, sin por eso negar que esta meta puede (y debe) ser legítimamente planteada en el campo de los estudios del sistema educativo.

NOTAS

¹ Agradezco los comentarios de Paola Gallo y Gabriel Noel a una versión preliminar de este trabajo.

² Mostraremos luego cómo la fuerza, sobre todo cuando es ritualizada, ha sido frecuentemente utilizada como medio para la construcción de vínculos sociales.

³ Por supuesto, lo que pretendemos implicar con la noción de aceptación es un proceso complejo, en el cual parte de la estructura normativa y las predisposiciones subjetivas constituyentes del orden son naturalizadas al punto de perder la conciencia reflexiva o 'discursiva' (Giddens, 1984) acerca de ellas, y por el contrario, en otra medida esta implica el posicionamiento estratégico de los actores que participan del orden persiguiendo concientemente sus finalidades. En este interjuego, los niveles de la conciencia son permeables, de manera que lo naturalizado puede en algún punto volverse materia de reflexión, y viceversa.

⁴ Incluso los actores reconocen estas diferencias y también las manipulan tácticamente.

⁵ En el fondo, esto no hace sino hacer justicia a la compleja visión que tiene Foucault sobre el poder. Ya que si, por un lado, éste se presta a interpretaciones que ven siempre en el poder una fuerza perversa destinada, tan solo, a favorecer a unos y perjudicar a otros, también es posible entresacar de sus textos una perspectiva sino totalmente opuesta, al menos tensamente complementaria, que reconoce la omnipresencia del poder y la imposibilidad de que exista orden social sin alguna cuota del mismo.

⁶ Estoy 'importando' aquí la observación que realizó Nun (2001) al discutir la aplicación de la tesis del 'ejército de reserva' al contexto latinoamericano, donde señala que la no consideración de la posibilidad de que existan aspectos 'afuncionales' o incluso 'disfuncionales' en un sistema de dominación conduce a una suerte de hiperfuncionalismo (en el fondo de inspiración althusseriana) por el que cualquier aspecto del orden social es siempre reinterpretado y explicado por su contribución a un régimen de dominación.

⁷ Ver Chesnais, 1981; Charlot et al., 1991; Debarbieux, 1996 para una discusión general, y Tenti Fanfani, 1999; Filmus, 2003; Kaplan, 2006 para el caso argentino.

⁸ Los datos expuestos aquí surgen de una encuesta realizada en el 2005 entre alumnos de 9º E.G.B. y 3º Polimodal (el último año del ciclo de escolarización básica y el último de educación secundaria, respectivamente) representativa a

nivel nacional (salvo por la provincia de Neuquén) hecha conjuntamente entre el Observatorio de Violencia en Escuelas y el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Un análisis más exhaustivo de estas información puede consultarse en el *Informe de Investigación 2005-2006* del Observatorio de Violencia en Escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY, M. (2002) **Escola e violencia**. UNESCO, Brasilia.
- BOURDIEU, P. (1976) **Outline of a Theory of Practice**. Routledge, Londres.
- CLASTRES, P. (1977) **Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CULLINGFORD, C. (1999) **The causes of exclusion. Home school and the development of young criminals**. Kogan Page, Londres.
- CHARLOT, B.; EMIN, J. (comps.), **Violences à l'école –etat des savoirs**. Masson & Armand Collins, Paris.
- CHESNAIS, J. (1981) **Histoire de la violence**. Lafont, Paris.
- DEBARBIEUX, E. (1996) **La violence em milieu scolaire: etât de lieux**. ESF, Paris.
- ELIAS, N. (1993) **El Proceso Civilizador. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- EVANS PRITCHARD, E. E. (1992) **Los Nuer**. Anagrama, Barcelona.
- FILMUS D. (2003) *“Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina”*. En: **Violência na escola**. UNESCO, Brasilia.

HÉRITIER, F. (1996) “*Réflexions pour nourrir la réflexion*”. **Séminaire de La Violence**. Editions Odile Jacob, París.

KAPLAN C. (directora). (2006) **Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela**. Miño y Dávila, Buenos Aires.

MÍGUEZ, D.; TISNES, A. En prensa. *Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas*. En Míguez, D. (comp.), **Violencia y Conflicto en las Escuelas Argentinas**. Paidós, Buenos Aires.

NUN, J. (2001) **Marginalidad y Exclusión Social**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

RICHES, D. (1986) “*The Phenomenon of Violence*”. En Riches, D. (comp.), **The Anthropology of Violence**. Basil and Blackwell, Londres.

TENTI FANFANI, E. (1999) “*Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea*”. **Revista Sociedad**, Nº 14. Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Buenos Aires.

WEBER, M. (1976 [1904]) “*La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social*”. En: **Ensayos sobre metodología sociológica**. Amorrortu, Buenos Aires.

Observatorio de Violencia en Escuelas. (2007) **Informe de Investigación 2005-2006**. Universidad de San Martín / Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Instituições escolares no Brasil: o público e o privado na mira da violência

Áurea Maria Guimarães*

Nunca se falou tanto em “fobia escolar”, contaminando as relações entre professores e alunos. Reportagens veiculadas pelos meios de comunicação expõem casos de docentes que lecionam em escolas privadas e que acabam abandonando a profissão por não suportarem a agressividade dos alunos. Essas escolas seriam permeadas pela chamada “lógica do comércio”, ou seja, aquela em que o “freguês sempre tem razão”. Para garantir a permanência da “clientela”, diretores e coordenadores ignoram as queixas dos docentes e impedem que alunos, considerados indisciplinados, bagunceiros sejam punidos.

Por outro lado, frequentemente sou informada por estagiários, alunos ou mesmo professores da rede pública, sobre maus tratos prati-

* Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – São Paulo – Brasil.

Departamento de Ensino e Práticas Culturais.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Violar: Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Formação de Educadores – da F.E. da Unicamp

E.MAIL: guima@sigmanet.com.br

cados por algumas escolas contra os seus alunos. São castigos corporais aplicados de modo a não deixar marcas, como por exemplo, puxar o cabelo da nuca, colocar o dedo no ouvido da criança até ela gritar de dor. Também são comuns as agressões verbais: “Você, seu marginal, o que está fazendo aqui? Seu lugar é na rua catando papel”; “Vou pegar meu sapato e jogar na sua cara”. Policiais também são chamados para dentro da escola com o objetivo deles amedrontarem os alunos. Alguns desses casos estão sob a investigação das diretorias regionais de ensino, mas, de modo geral, recebem a aprovação de pais, professores, diretores e são considerados legítimos porque impõem o respeito ao professor e limites que a família, muitas vezes, não consegue colocar.

Também há relatos sobre alunos que ameaçam os professores, principalmente quando estes tomam atitudes mais enérgicas em sala de aula ou quando “atrapalham” a vida de alunos ligados ao narcotráfico e que tentam vender drogas dentro da escola, seja ela pública ou particular.

Deparamo-nos então com situações limite. Suporta-se a indisciplina dos alunos para manter o número de matrículas e garantir mais lucros aos donos das escolas particulares, para proteger a vida de professores ameaçados por alunos usuários/traficantes de drogas ou que se revoltam com a falta de perspectiva que o futuro lhes reserva. Em outro extremo, os alunos são rigorosamente punidos de modo a fazer com que os limites impostos pela instituição sejam acatados.

Diante de tais fatos, considero pertinente nos perguntarmos: sempre foi assim? Certa vez, deparei-me com a imagem de um pintor anônimo que destacava em seu quadro as figuras da Sagrada Família. O menino Jesus, acompanhado por José e Maria, carregava uma pequena lousa em sua mão esquerda, e, o seu braço direito era puxado pelas mãos de sua mãe. ALVES (2003) ao comentar sobre essa gravura salienta o trabalho do artista que, ao dar movimento ao quadro, conseguiu com a sua técnica nos mostrar o esforço que Maria fazia para conduzir seu filho à escola.

O que chama a atenção é o fato da imagem ter sido produzida em meados do séc. XVI e poder ser lida como um sentimento de resistência à escola que, em geral, acreditamos existir somente nos dias de hoje.

Sabemos que a escola nem sempre existiu e funcionou de modo uniforme. Os historiadores da educação, entre eles, Varela e Alvarez-Uria (1992), referem-se ao séc. XVI como sendo o momento em que emergem, no mundo ocidental, dispositivos reguladores da vida infantil, configurando o aparecimento de programas educativos que privam a criança do contato com os adultos em seu processo de aprendizagem. É somente no fim do séc. XVII que a escola aparece como um espaço fechado. Às crianças pobres é destinado o adestramento por meio de um ofício ministrado com a “máxima repreensão e mínimo saber”. Aos nobres serão reservados os colégios sob a orientação de ordens religiosas, com destaque da Cia. de Jesus, que terão o encargo de transmitir conhecimentos e tutelar os alunos, reforçando o mérito individual, o êxito escolar, os saberes relacionados com a manutenção da ordem.

É na metade do séc. XIX e princípios do XX que ocorre a institucionalização da escola pública obrigatória. Segundo Varela e Alvarez-Uria (op.cit.: 88-92), o objetivo dessa escola era transformar os filhos das classes populares em trabalhadores dóceis e submissos. Práticas médico-pedagógicas influenciarão os educadores a considerarem perigosos e nefastos os modos de vida das crianças pobres e a valorizarem o contexto familiar e social das classes poderosas.

O professor se transforma num representante do Estado, um funcionário portador não de um saber, mas de técnicas de domesticação cuja função principal será manter a ordem. A escola transforma-se num espaço de disciplinarização. Rompem-se “os laços de companheirismo, amizade e solidariedade”, não somente entre os alunos, mas também entre eles e os professores encarregados, a partir desse momento, a incentivar “a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre os bons e os maus alunos”. (Ibidem., p.91-92)

Os professores passam a ser recrutados dos estamentos sociais (...) o suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova (...). (...) os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes (...) e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se. (...). O pagamento que o professor recebe (...) será (...) simbólico: ele será comparado ao sacerdote (que, como ele, recebeu de Deus a vocação para uma missão evangelizadora), e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades. (Ibidem: 82)

As considerações desses autores sobre a escola vão ao encontro dos referenciais elaborados por Michel Foucault em algumas de suas obras, tais como “Vigiar e Punir”

(1977), como também “Microfísica do Poder” (1979). Para Foucault, as instituições escolares nascem enquanto “máquinas disciplinares” no contexto das tecnologias de poder. Poder entendido aqui em seu aspecto positivo, isto é, um poder que não reprime, um poder que constrói, que produz saberes. Um poder que circula porque cada um de nós produz efeitos de poder a todo momento.

Quer dizer que o professor também é responsável pelo funcionamento dessa “máquina”? Sim, mas ele não faz isso sozinho. A escola é um aparelho que produz poder uma vez que todas as pessoas ali presentes aceitam o poder de vigiar, punir e ao mesmo tempo de serem vigiadas e punidas. Trata-se de um poder múltiplo, anônimo que atua sobre os indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações (Foucault, 1977: 158). O poder se dá nas relações e são essas relações que fazem com que o poder maior se exerça e funcione bem. As instituições não são a origem do poder, elas produzem efeitos de poder, pois capturam o poder existente nas micro relações.

Aprendemos com Foucault que as técnicas de disciplinarização desenvolvidas a partir do séc. XVII, vão se modificando no decorrer dos tempos até “constituírem uma sofisticada rede de poder que envolve o homem contemporâneo” (Maia,1995:13).

Do fim do séc. XVII até início do séc. XIX, o contexto econômico e político de uma nova ordem que surgia, impunha uma tecnologia de poder que se organizou em torno da disciplina. Foucault (op.cit.: 127) se refere ao esquadrinamento disciplinar da sociedade, formando uma política das coerções e “que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”.

A escola, enquanto instituição que observa, olha, conta detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documental permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e conseqüentemente um novo tipo de poder recaiu sobre os corpos dos sujeitos em situação escolar.

Os efeitos de poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. Conhecer a alma, a individualidade, a consciência, o comportamento dos alunos é o que tem tornado possível a psicologia da criança, a psicopedagogia. Os domínios do saber se formaram, portanto, a partir das práticas políticas disciplinares.

Esse poder disciplinar, centrado no corpo como máquina, se articula, na segunda metade do séc. XVIII, a uma outra tecnologia, o bio-poder, voltado agora para o corpo-espécie. O corpo ainda continua sendo o foco privilegiado porém, a utilização de suas forças, visando seu adestramento de modo a aumentar sua utilidade e docilidade junto ao sistema de produção, vai buscar um outro suporte (Veiga-Netto, 2004:87). O poder passa a ser exercido ao nível da espécie, dos fenômenos maciços

de população. Os corpos passam a ser observados, analisados, modificados por uma administração calculista que visa o controle e a gestão mais efetiva das populações. A demografia, o cálculo de faixas etárias, taxas de mortalidade, o estudo das relações entre crescimento da população e da riqueza, o desenvolvimento de formas de educação e os treinamentos profissionais exercem um papel de extrema importância nesse processo no qual a população passa a ser o objeto privilegiado de atuação do poder. Afirma-se não somente a sujeição dos corpos, como também o ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos.

Deleuze (2000: 216), analisando a temática das práticas de poder em Foucault, compreende que a regulação ao incidir não mais sobre os indivíduos, mas sobre as populações, estará vinculada a novos domínios do conhecimento como a informática, a robótica, a cibernética. Estaríamos deixando para trás as sociedades disciplinares e adentrando nas sociedades de controle que funcionam por controle contínuo e comunicação instantânea.

O que significa olhar a escola através dessa perspectiva? Hoje, que relações de poder se dão no espaço escolar?

Foucault nos mostra que a invenção da escola se dá de modo simultâneo à criação de outras formas de confinamento, sendo contemporânea do hospital, da prisão, da caserna, da fábrica e de uma série de confinamentos específicos. Segundo Pey (2004:40), é a partir dessa condição que a escola cria no aluno a necessidade de aprender a ser dependente do professor. A noção de aprender já existia, mas a partir da situação de confinamento, esse aprender passa a existir em situação de dependência, pois existe um especialista dono de uma coisa que só ele tem. Os saberes sobre os alunos são produzidos a partir de observações das suas ações, das suas falas. Forma-se um discurso de saber ao qual o aluno se sujeita e que constrói a sua vida. Ainda que o saber presente nesse discurso conte com a participação do aluno em sua legitimação, é um saber que nada tem a ver com ele.

No bio-poder, a regra muda, isto é, não se necessita mais de confinamento para construir o escolar. A escola enquanto “máquina disciplinar” está em crise e se reorganiza, implantando novos tipos de educação, tais como: formação permanente, educação à distância, educação midiática, treinamentos empresariais, avaliação contínua. Como nos faz ver Deleuze (op.cit.: 216 e 224), acreditamos que esteja ocorrendo uma reforma da escola, quando “se trata de uma liquidação”. Ao invés de mais liberdade, ganhamos controles ilimitados, contínuos, operados por um sofisticado esquema empresarial em que o “marketing” aparece como o mais importante instrumento de controle, modificando a nossa maneira de viver, as nossas relações com as pessoas.

O saber produzido no campo educacional será um saber estratégico, uma vez que todo conhecimento aí produzido terá como instrumento de regulação a educação das massas, introduzindo a “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

Alunos, professores, diretores, funcionários passam a ser controlados não mais enquanto indivíduos, pois eles se transformam em cifras. O que interessa é o número, são os dados, nada mais importa.

Se antes, o panóptico¹ induzia o louco, o detento, o escolar a sentir-se sempre vigiado e controlado, a sociedade de controle, pouco a pouco, vai sofisticando sua forma de regulação. Na interpretação de Pey (op.cit.: 152), o controle é feito por persuasão e os efeitos de poder se fazem sentir pelo desejo de uma motivação externa à vontade individual. Desejamos o cartão magnético, o cartão de crédito, as agências programadoras e financiadoras de viagem, de lazer, de seguro, de saúde, de funerária, previdenciária, de educação, que “cuidam” de nossas vidas, mas exercem um controle rigoroso sobre nós, pois nos identifica e nos rotula. Perdemos a motivação interna e passamos a desejar que as nossas vidas sejam ocupadas, controladas a partir de cifras, isto é senhas que “marcam o acesso à informação, ou a rejeição e transformam as massas em amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (Deleuze, op.cit.: 222).

Seguimos uma verdade que está fora de nós e pensamos agir com originalidade, com autonomia, quando é um olhar externo ao nosso, espalhado difusamente na sociedade de controle, que regula o nosso olhar.

* * *

Dinheiro, sucesso, prestígio passam a constituir a imagem que cada um de nós deseja alcançar. De La Taille (1996) ao escrever sobre a indisciplina na escola e o sentimento de vergonha, afirma que as pessoas, para as quais a moralidade ocupa lugar periférico, consideram humilhante não se impor ao olhar do outro como um “vencedor”, e aqui não importa se os meios usados para ser admirado sejam lícitos ou ilícitos. Perdemos a dignidade e não tem porque respeitarmos a dignidade do outro.

Quando Sennett (1998) se refere às “tirantias da intimidade”, está indicando a presença de um “eu” que se impõe e passa a definir as relações sociais. Na modernidade, esvanece-se a *res publica* e suscita-se o narcisismo. Nada fora de mim pode existir e o “interior” se torna uma realidade absoluta. Essa transformação atingiu duramente a vida social. Paradoxalmente, é o meu próprio olhar que vai perdendo força, pois sou regulado por um outro que continuamente me impede de ter um distanciamento entre as minhas próprias expressões e o mundo que me cerca.

Para Sennett (op.cit.:384-409) o narcisismo dá margem a um princípio inteiramente oposto ao princípio expressivo do jogo. Ao comentar sobre o jogo de bolas de gude, o autor nos mostra que “a criança investe muita paixão numa situação impessoal comandada por regras e a pensar a expressão, nessa situação, como uma questão de refazer e aperfeiçoar tais regras para dar maior prazer e promover uma sociabilidade maior junto aos outros”. Mesmo que a criança sinta prazer em dominar os outros, esse sentimento é colocado à distância. Ela suspende seu desejo de gratificação imediata e o substitui pelo seu interesse no conteúdo das regras, pelo seu senso de controle sobre aquilo que expressa. Os adultos, porém, investem suas paixões encobrindo seus próprios motivos de ação

bem como daqueles com quem estão em contato. Essas descobertas de razões internas e de impulsos autênticos são consideradas tanto mais livres, quanto menos as pessoas forem impedidas por meio de regras abstratas, ou então forçadas a expressar a si mesmas através de “chavões”, “sentimentos estereotipados”, ou outros sinais convencionais. A cultura narcísica derrota o poder de brincar.

Quando colégios de elite, que aparecem na mídia como os “campeões de vestibular”, demonstram suas estratégias para preservarem a imagem de recordistas em aprovação nas melhores universidades do país, institui-se aqui uma das formas mais elaboradas da sociedade de controle e da cultura narcísica. Esses colégios estimulam a concorrência entre os alunos, pois, em alguns deles, é o desempenho nos exames que irá determinar em qual classe eles deverão estudar. Inúmeras provas são aplicadas durante a semana e “ir mal” significa ser colocado de lado, ser inferior em relação aos “gênios” da turma. Não interessa o que acontece individualmente com esses alunos, mas o sucesso alcançado ante as estatísticas que podem colocar o colégio como o “melhor” dentre outros. O que esses alunos aprendem? A massificação, o treinamento voltado exclusivamente para os resultados do vestibular. Cria-se nos alunos a obrigação de reproduzir o que ouviram em sala de aula; eles não aprendem a desenvolver um pensamento autônomo. Porém, uma vez “vencedores”, assumem o olhar de quem manda, de quem julga, destituindo com desprezo todos aqueles que não forem “capazes” de cumprir as metas, as normas que levam ao sucesso. Caso esses jovens cometam algum ato contrário às normas de convivência, como por exemplo, preconceito em relação ao diferente, maus tratos dirigidos aos professores, aos próprios colegas, etc., não haverá punição, pois são eles que garantem o *ranking* de destaque para as suas escolas.

É claro que alunos submetidos a esse tipo de educação não reagem todos da mesma forma, porém, podemos nos perguntar se a ausência de um espaço público, onde, em contato com o outro, se possa melhorar

suas próprias expressões, ser mais solidário, mais responsável pelo que acontece ao seu redor, pode nos dar algumas pistas para compreendermos os motivos que levam alguns desses jovens ao uso abusivo de álcool e outras drogas, à depressão e até ao suicídio. Mas, as informações sobre esses “descontroles” só servem para controlar aqueles que são “fracos”, “inadaptados”. Aqui o poder disciplinar tem o seu papel pois ele serve de suporte ao bio-poder, porém não mais para isolá-los e sim para recuperá-los e fazê-los partilhar as “imagens do eu” com os seus colegas vencedores.

Mas, como se manifesta o bio-poder nas escolas frequentadas por alunos das classes populares? Ou, que lugar a escola pública ocupa na sociedade de controle?

Se voltarmos lá para a segunda metade do séc. XIX e princípios do séc. XX, descobriremos que a educação das classes populares fará parte daquilo que Varela e Alvarez-Uria (op.cit.:88-92) destacaram como sendo as medidas gerais do bom governo, ou seja, uma preocupação em instruir os filhos de operários por considerá-los ignorantes, imorais e possuidores de “instintos avessos”. Trata-se, portanto, de um programa político com o claro objetivo de inculcar no menino trabalhador “a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima”, integrando-se as classes trabalhadoras à ordem social burguesa. Houve reações, através de “modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras”, porém a burguesia sempre impediu a realização desses programas que atacavam a organização capitalista do trabalho e projetavam a emancipação dos trabalhadores. A institucionalização da escola obrigatória foi, na análise dos autores, uma “autêntica invenção da burguesia para ‘civilizar’ os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação”.

Levando-se em conta o contexto sócio-histórico-econômico em que surgiu a escola pública, podemos dizer que os objetivos continuam

sendo os mesmos, porém, alteraram-se as estratégias. Se, no poder disciplinar, a lógica era marginalizar os alunos, esquadrinhando o tempo, o espaço, os gestos, as atividades e distinguindo os infratores, os rebeldes, os maus dos bons alunos, agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças. Todos são chamados a participar: os jovens e os adultos que abandonaram a escola; a família, a juventude, os policiais engajados em projetos educativos. Nunca se falou tanto em cidadania, ou em programas educativos no qual cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade entre o homens. Igualdade entendida aqui como direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade. Todos nós somos chamados a participar da cidadania democraticamente instalada, desde que paguemos para obter a realização dos nossos sonhos. Sonhos esses programados pela sociedade informatizada na qual vivemos: ser belo, jovem, viril, forte, bem sucedido, zelador da minha comunidade. Cada um de nós, uma vez convocados a participar, somos intimados a defender a conservação desses valores, apoiando e participando dos sistemas de segurança que garantam a nossa saúde, os nossos bens, a beleza de nossos corpos, a vida em nossas comunidades. É preciso encurtar as distâncias que nos separam do outro de modo que o subversivo, o rebelde, o estranho, o pobre admita sua inferioridade e consagre os valores do atual “cosmopolitismo”. (Passeti, 2004:157)

A escola se tornou um “sistema aberto”, atingida por inúmeros projetos que oferecem produtos aos seus usuários. O problema é que nem todos podem ter acesso às “maravilhas” oferecidas pelo “mercado universal” que além de riqueza, também fabrica miséria. O que acontece então com as pessoas que estudam em lugares onde há pouco investimento, pouca instrução?

É ilusão acreditarmos que não se investe nas escolas públicas. Sabemos do empenho dos governantes em lançar na rede de ensino,

principalmente nas escolas públicas, projetos educativos sofisticados, com o intuito de alcançar taxas altas de escolaridade da população e assim garantir apoio político e financeiro de organismos internacionais. Muitos “executivos-universitários” são contratados para elaborar equipamentos didáticos de dar inveja aos sistemas educativos dos países ricos. No Estado de São Paulo, Brasil, por exemplo, jovens, que interromperam os seus estudos por vários motivos, são chamados para cursar o ensino médio num período de um ano e meio. Claro que não existem professores disponíveis, mas esse fato não invalida o projeto, pois acredita-se que a relação com o conhecimento possa ser mediada por um DVD. Monitores, oriundos de diversas faculdades, são remunerados para mostrar o vídeo e esclarecer dúvidas em qualquer área do conhecimento. Mesmo que não tenham a formação específica, esses monitores recebem treinamento virtual em que as respostas às questões, aos exercícios já estão prontas. A “única” dificuldade é que esses alunos além de estarem há muito tempo longe da escola, iniciaram seus estudos em instituições organizadas sob a égide de um programa que se fundamenta na memorização, na repetição, na linearidade e que se choca com o que lhes é apresentado no momento. A reação é de total desânimo diante de tão avançada tecnologia. Sentem-se impotentes, inferiores por não acompanharem as lições do DVD. Em alguns casos, os monitores tentam suprir as falhas, ministrando aulas expositivas e aproveitando somente partes do vídeo.

Não sou absolutamente contra as novas tecnologias, mas considero que elas não substituem o professor e devem correr paralelamente a uma transformação do ensino no país. Mas, no contexto desse artigo, o que me interessa é mostrar que a sociedade de controle provoca, como vimos no exemplo citado acima, esse sentimento de “humilhação”. É “humilhante” não poder ser, fazer o que pedem de mim. Alguns relatos de monitores revelam o quanto o aluno sente-se envergonhado por não entender as lições e culpado por não atingir a expectativa de ser “o melhor”.

No sistema regular de ensino, apesar de prevalecer um ensino totalmente desvinculado da realidade dos alunos, a intenção é melhorar a qualidade desse ensino, tentando diminuir os índices de reprovação. O regime de progressão continuada² no ensino fundamental (Estado de São Paulo), por exemplo, é considerado, até mesmo fora do país, como um dos mais modernos projetos de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem. Porém, como não existe uma infra-estrutura que sustente essa grande inovação, o regime de progressão continuada, ao se adaptar às condições reais das escolas, passa a não reprovar mais os alunos e, desse modo, cede à pressão dos gestores da educação no sentido de obter indicadores quantitativos que apontem para algum tipo de “melhoria” do ensino. É dessa forma que os sistemas de ensino passam a adotar “índices de aprovação”, submetendo-se à lógica dos financiamentos internacionais. Mais uma vez, o que importa são os números, os dados.

Ser aprovado de qualquer modo, também é uma forma de humilhação. O aluno sabe que diante daquele “olhar externo”, que diz a ele o que fazer para “subir na vida”, é um perdedor. Uma vez perdida a sua dignidade, por que ele deverá respeitar a dignidade do seu professor, do seu pai, das autoridades? É significativa a frase de um garoto de 12 anos numa entrevista a De La Taille (op.cit.: 23): “(...) estou danado mesmo, posso fazer o que eu quero”.

Retomo aqui as análises a respeito do narcisismo contemporâneo. Faço o que eu quero? Que imagens do eu são espelhadas nas superfícies das águas? Se o nosso olhar de aluno, professor, administrador está capturado por uma subjetividade construída segundo os códigos vigentes, como escapar aos saberes e poderes já constituídos?

Deleuze refere-se a “processos de subjetivação”³ e Guattari ao “atrevimento de singularizar”⁴, como uma forma pela qual é possível existir movimentos de protesto contra a “subjetividade capitalística através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc.”. Os autores destacam a importância política desses

processos, uma vez que eles criam “mutações na subjetividade consciente e inconsciente dos indivíduos e dos grupos sociais” (Guattari e Rolnik, 2000: 46), apesar de, na seqüência, engendrarem novos poderes e novos saberes. Destacam, porém, a “espontaneidade rebelde” daquele momento criador, pois são “acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (Deleuze, op.cit.: p.218).

Qual a possibilidade de, nós, professores, alunos, diretores, coordenadores, construirmos as nossas próprias referências práticas e teóricas sem que fiquemos constantemente atrelados aos poderes difundidos na sociedade? Para Guattari, é somente a partir dessa liberdade que os grupos terão a capacidade de “ler” a sua situação e o que acontece em torno deles. É um mínimo de resistência social, porém, capaz de preservar a autonomia dos grupos e momentos de criação.

* * *

Mas, como fazer isso? Como recusarmos a regulação a que estamos submetidos na sociedade de controle, opondo-nos, ainda que provisoriamente, aos modos dominantes de existência? Como nos “aposarmos” do mundo?

Esta não é uma tarefa fácil, pois as tentativas de singularização são problemáticas e, como nos mostra Guattari (op.cit.: 47), acabam sendo abortadas não apenas pelos poderes ligados à industrialização mundial, mas, e principalmente, pela reencarnação dos modelos dominantes em nós, nos partidos, nos líderes mais queridos. Mas, apesar dos fracassos dessas tentativas, diz ele, apesar de estarmos todos “dispersos, perdidos, invadidos pela angústia, pela loucura e pela miséria”, certas ações têm desencadeado atitudes de recusa por parte de grupos que desejam se livrar dos sistemas padronizadores: crianças, mulheres, homossexuais, artistas, músicos, poetas que se recusam com as suas ações a aceitar o sistema de vida que lhes é proposto, pois criam seus próprios modos de referência.

É possível construir uma sociedade que produza modos de subjetivação organizado sobre outras bases? Como fazer brechas no sistema de subjetividade dominante?

Guattari (op.cit.: 50) responde: “é preciso que cada um se afirme na posição que ocupa; que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelção da subjetividade” .

Um aluno nos perturba. Masca chicletes, bate nos colegas, atira objetos no chão. Ou o colocamos para fora da sala, levando-o para a diretoria; ou o repreendemos severamente; ou, se lecionarmos em escolas bem estruturadas, o encaminhamos para um psicólogo. Nesse caso, diria Guattari, é raro nos questionarmos se a atitude desse aluno não estaria dizendo algo referente ao conjunto da classe. Resistimos em questionar a nossa posição na situação e a desconfiar que talvez os outros alunos também estejam com vontade de reagir, mas não se manifestam ou que estão buscando outras maneiras de dizer o quanto estão desinteressados.

Não se trata de liberar os alunos de modo que todos eles possam mascar chicletes, bater nos colegas, atirar objetos em quem eles bem entenderem, e sim de ajudar as crianças, os jovens a construírem sua própria maneira de se perceber e de se apropriar das relações com os outros, sejam os seus colegas, ou os adultos. É claro que os meios de comunicação, a família, o marketing são fornecedores de modelos influentes nas nossas vidas e nas dos nossos alunos, porém, é possível desmontar essa “mecânica infernal” preservando, ainda que relativamente, “a riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança” (Guattari, op.cit.:54). Para isso, precisamos encontrar terrenos onde seja possível o “exercício da função de autonomia”. O exercício dessa função não é definido a partir de um programa com formas determinadas, ou regras coercitivas. Segundo Deleuze (op.cit.:123), trata-se de “regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (...)”.

Ética, entendida aqui, como “um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isso, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica?” (Deleuze, op.cit.: 125-126). A estética refere-se a modos de existência, a estilos de vida, de nenhum modo algo pessoal, e que são capazes de inventar novas possibilidades de vida.

Como construirmos ações éticas em meio a uma sociedade de controle?

Construir um modo de existência implica para Foucault, (1985:91) um voltar-se sobre si mesmo e sobre o outro. Constituir-se a si mesmo enquanto sujeito ético de suas próprias ações é vincular o que eu sou, ao que se pode fazer e ao que se é obrigado a realizar.

Este “cuidado de si” é totalmente diferente do olhar narcísico contemporâneo. Ele não implica em “auto-ajuda”, nem em exercícios solitários de introspecção, produzindo o isolamento em relação ao mundo. Egoísmo e cuidado de si são antagônicos, pois é o completo domínio de si mesmo, que desenvolve o distanciamento entre si mesmo e o outro, de modo que se possa examinar se os princípios das ações que estabeleço para mim correspondem às minhas ações junto a outros. Essa experiência de si é dominar-se não com uma força que reprime o que está prestes a explodir, mas que provoca um prazer que se tem consigo mesmo. (Foucault, op.cit.: 70)

Um exemplo dessa “experiência de si” ocorreu quando, na finalização de algumas oficinas realizadas por mim e outros pesquisadores do meu grupo de pesquisa, em uma escola da periferia da cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, Brasil, uma aluna descobriu que os doces, salgados, refrigerantes, deixados na cozinha pelos seus colegas para uma comemoração, foram consumidos pelos professores e funcionários da escola. Transtornada, ela me disse: “vamos descer o barraco”. Prevíamos que um tumulto aconteceria, e não sem razão, mas conversamos com a garota e pedimos a ela que ao invés de reunir os

amigos para bater nos adultos “comilões” que ela falasse sobre o acontecido e mostrasse a sua indignação. Fomos até a cozinha e ao lado dela pudemos perceber a tentativa, não sem dificuldades (seu corpo tremia e seus olhos lacrimejavam), de exercer um poder sobre si, confirmando sua autonomia, considerando os princípios de sua ação (diante daquela injustiça feita aos colegas: bater ou argumentar?) e, ao mesmo tempo, comunicando-se com o outro. Muitos a olhavam com descrédito e ironia, exceção feita a uma funcionária que lhe deu atenção e também se indignou com a atitude dos adultos. Por que os professores ali presentes não discutiram a situação? Por que não perceberam a atitude daquela aluna, acostumada a “descer o barraco” como um ato de resistência e que tentava comunicar-se com eles? Porque esse trabalho sobre si mesmo é uma prática social, é um trabalho “que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (Foucault, op.cit.:59), é um trabalho que exige tempo...

Acredito que se nos voltarmos para essas análises, poderíamos compreender um pouco mais as crises que têm abalado nossas escolas, desde o seu surgimento e também como elas podem ser acompanhadas por “acontecimentos” que sabotam⁵ o funcionamento da instituição, criando espaços de liberdade, formas de singularização.

O problema é que, por estarmos modelados por um olhar externo ao nosso, não conseguimos perceber que muitas das nossas ações desenvolvidas em nossas escolas, seja por alunos, por professores ou pela comunidade, podem representar, naquela realidade, naquele instante, a invenção de um novo modo de pensar, de um novo modo de existência.

Abortamos revoltas, ações porque é um olhar externo que nos faz instituir um tipo de professor, um tipo de aluno e a lidar com eles segundo um modelo já fabricado que dita as normas do conhecer e do agir (Chauí, 1980:22).

Não se trata de culpabilizar alunos, professores, pais, como fazem todos os “sistemas de modelização” (Guattari e Rolnik, op.cit.:

41), mas de estarmos atentos para esse “novo monstro” que controla a vida de todos sem que percebamos como isso se dá. Como vimos acima, na vigência dos poderes disciplinares, participávamos dos sistemas de vigilância, de punição e sabíamos vigiados por observadores anônimos. A sociedade de controle cria em nós a ilusão de liberdade e nos persuade a acreditar que, uma vez longe dos confinamentos, estaríamos fora das malhas do poder.

Desconhecemos que o poder que exercemos sobre nós mesmos pode colocar um limite ao nosso próprio poder e ao dos outros. Esse desconhecimento transforma conformismo, apatia, ou violências desenfreadas em ações arbitrárias, nas quais cada um tenta “a seu modo” derrubar todas as barreiras que ofusquem o refletir de sua imagem nas águas do consumismo.

Como Narciso, nos tornamos cegos aos perigos que nos rodeia, pois nos confundimos e esquecemos que a água está fora de nós. Apagam-se as demarcações, os limites entre o “eu” e os outros. O aparecimento desse narcisismo é alimentado pela sociedade de controle, enfraquecendo o sentido do espaço público em sua dimensão ética e política.

Muitas iniciativas estão em desenvolvimento e, apesar de, em breve espaço de tempo, serem capturadas, através de grandes categorias unificadoras, elas formam verdadeiras “máquinas de guerra” que podem ser definidas “por uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempo” (Deleuze, op.cit.: 212)

Invoca-se aqui um combate que não tem nada a ver com a guerra, mas com o pensamento e para Foucault (Apud Deleuze, op.cit.: 131) o pensamento nunca foi questão de teoria, mas da própria vida.

Pensar é experimentar o novo, o que está em vias de se fazer e isso não se faz dentro das cabeças, mas numa “relação consigo” e com o outro.

Ver, ler, ouvir, desenhar, dançar, falar, escrever são a materialização do pensamento e podem operar, durante o tempo que permanecermos

na escola, “uma verdadeira torção em nosso modo de subjetivação” (Rolnik, 1993:244).

Nem controlar, nem conformar, nem reformar, mas espalhar os germes de um novo modo de existência que se aventura a inventar novas possibilidades de vida.

Finalizo este artigo, acreditando que estamos todos em busca de novas formas de luta. Sabemos que somos “subjetividades constituídas”, mas os “acontecimentos” que atingem nossas vidas nos lançam em ações nas quais pensar é enfrentar o fio da navalha entre a vida e a morte, é enfrentar-se a si mesmo num perpétuo combate entre o que somos e o que desejam que nós sejamos, entre o trabalho de si para consigo e a comunicação com os outros.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietàs*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (Deleuze, *op.cit.*: 218).

Resumen

Este artículo discute las distintas formas de manifestación de la violencia, presentes en las instituciones escolares públicas y privadas en Brasil, subrayando que podemos desarrollar una “fobia” de la escuela, como fruto de una gestión empresarial que está modificando nuestro modo de vivir y contaminando las relaciones entre las personas, así como también podemos inventar otras posibilidades de pensamiento, de acciones que consigan dejar mas fuerte al espacio público, en su dimensión ética y política.

Palabras-clave

fobia escolar; violencia; tecnologías de poder; procesos de subjetivación; ética.

Abstract

“School institutions in Brazil: the public and the private one the target of violence”

This article discusses different forms of violence manifestation that exist in the public and private school institutions in Brazil, and emphasizes that we can develop a “school phobia”, which is arisen from a business outline that has been modifying our lifestyle and contaminates the relationships among people, as much as to invent other possibilities of thoughts and actions capable to strengthen the public space in its ethical and political dimension.

Key Words

school phobia – violence – technologies of power – processes subjectivization – ethics.

NOTAS

¹ “O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em cela, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, ou um escolar” (Foucault, 1977: 177).

² Conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação (nº 09/97), instituiu-se no sistema de ensino do Estado de São Paulo (Brasil), o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos. Esse regime deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de modo contínuo a partir de resultados periódicos parciais e, caso seja necessário, no final de cada período letivo.

³ “Pode-se com efeito falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na seqüência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes” (Deleuze, 2000: 217).

⁴ “(...) a subjetividade é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização” (pp.33). “(...) trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie” (pp.45, nota5). (Guattari e Rolnik, 2000: 33-45).

⁵ *Sabot*, o tamanco emperrando a máquina (Deleuze, 2000:217).

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. (2003) “*Cultura e cotidiano escolar*”. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPEd, nº 23, maio a agosto, pp. 62-74.

CHAUÍ, M. (1980) “*A não violência do brasileiro, um mito interessante*”. In: GALVÃO, W.N. e BENTO PRADO, J.R. (coords.). **Almanaque 11: Educação ou Desconversa?** Brasiliense, São Paulo, pp. 16-24.

DE LA TAILLE, Y. (1996) “*A indisciplina e o sentimento de vergonha*”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus Editorial, pp. 9-23.

DELEUZE, G. (1992) **Conversações**. Rio de Janeiro, Ed. 34.

FOUCAULT, M. (1985) **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Ed. Graal: Rio de Janeiro.

____ (1979) **Microfísica do Poder**. Ed. Graal, Rio de Janeiro.

____ (1977) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Vozes, Petrópolis.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. (2000) **Cartografias do desejo**. Vozes, Petrópolis.

MAIA, A. C. (1995) Sobre a analítica do poder de Foucault. In: **Revista de Sociologia Tempo Social**, USP, São Paulo, vol.7, (1 / 2), out., pp. 82-103.

PASSETTI, E. (2004) “*Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle*”. **São Paulo em Perspectiva**. Fundação SEADE: Sistema Estadual de Análise de Dados. São Paulo, vol.18, (1), jan./mar., pp.151-160.

PEY, M. O., BACCA, A. M. e SÁ, R. S. de. (2004) **Nas pegadas de Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições**. Achiamé Ed., Rio de Janeiro.

ROLNIK, S. (1993) "*Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*". **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-São Paulo, v.1, (2), pp. 241-251.

SENNETT, R. (1998) **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Companhia das Letras, São Paulo.

VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. (1992) "*A maquinaria escolar*". In: SILVA, T. T. da (org.) **Teoria & Educação**. Pannonica Ed., Rio Grande do Sul, Vol.6, pp.68-96.

VEIGA-NETO, A. (2004) **Foucault & a Educação**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte.

Violencia escolar: conceptos y etiquetas verbales del fenómeno del acoso

Rosario Ortega*

Joaquín A. Mora-Merchán**

Rosario del Rey**

El problema de la violencia escolar y *bullying* se ha convertido en la última década en uno de los aspectos que más preocupan a todos los que se encuentran implicados en la buena marcha de la institución educativa. Esta preocupación ha despertado toda clase de actuaciones para conocer mejor este fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2000), valorar su presencia en los centros educativos (Defensor del pueblo, 1999, 2006; Ortega y Angulo, 1998; Smith et al., 1999) y, sobre todo, prevenirlo y ofrecer respuestas adecuadas cuando se presenten episodios de naturaleza violenta entre escolares (Ortega, 2000; Ortega y del Rey, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004).

Sin embargo, pese a esta atención, la delimitación del problema no está siempre clara, confundiéndose los procesos de violencia interpersonal con otras conductas problemáticas que suelen aparecer con frecuencia dentro de la escuela. Las conductas disruptivas como el

* Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba, España.

** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, España. E-mail: merchan@us.es, edlorrur@uco.es

incumplimiento de normas de comportamiento o la desobediencia ante la tarea de aprendizaje, determinados modos de vestir, hablar o comportarse que son interpretados como agresivos e intolerables por parte de los adultos, pero que los adolescentes no están dispuestos a modificar, o algunas muestras de conductas de naturaleza antisocial son algunos de los problemas que con frecuencia se suelen agrupar como uno solo. No obstante, esta unión en una bolsa común nos hace correr el riesgo de terminar por no saber de qué estamos hablando, lo que posee una importancia clave si queremos profundizar sobre la naturaleza del fenómeno, pero es especialmente relevante si queremos actuar contra un problema y los efectos que éste genera dentro de la escuela y sus integrantes.

Centrándonos en el problema de la violencia escolar y el *bullying*, en un primer intento de aproximación a la definición de problema, podemos afirmar que nos encontramos ante este fenómeno cuando, como ya hemos señalado previamente en otros trabajos (Ortega, 2000), una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s que realizan impunemente sobre la víctima estos comportamientos y actitudes. La repetición de estos actos genera una situación donde la víctima llega a sufrir una indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima y la dificultad para escapar a esta situación que se prolonga en el tiempo. El que este comportamiento se produzca dentro del marco social de los iguales aumenta el daño que se produce en la víctima, ya que ésta tiende a creer que ella no es lo suficientemente buena o digna para recibir el trato de reciprocidad que espera, pero también altera el desarrollo moral del violento al romper una norma profundamente democrática: los iguales lo son ante las convenciones sociales y tienen derecho al mismo trato.

Desde este planteamiento, el concepto de violencia escolar y *bullying* se sitúa más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). La clave

diferencial estaría en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima. Definición que incluiría una conceptualización más amplia que si considerásemos sólo el problema *bullying* de forma aislada (Olweus, 1999). Esta interpretación del fenómeno de la violencia, acentuando sus elementos sociales, psicológicos y morales, nos permite no confundir este fenómeno con otros conflictos presentes en el medio educativo.

Cuando profundizamos un poco más en esta caracterización más extensa del problema, podemos identificar una serie hechos que nos ayudan a comprender de modo más preciso el fenómeno de la violencia escolar y *bullying* (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). En primer lugar, estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación. Esta naturaleza psicosocial sobrepasa claramente el mero comportamiento individual, configurando una dinámica de roles dentro del grupo de iguales que implica en un papel o en otro a todo el alumnado (Salmivalli y Isaacs, 2005). La implicación del contexto social se manifiesta también por el signo cultural más que natural que caracteriza a los episodios de violencia escolar y *bullying*. Quizá por ello la conducta agresiva ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque en este comportamiento la actuación de los actores no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o de lucha por la supervivencia, ya que es una acción injustificada en este sentido.

La participación en este fenómeno implica además un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es causada de forma intencional por su agresor o no. De igual modo, no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Esta subjetividad se encuentra relacionada de forma íntima con la dimensión moral de los individuos y

su correlato grupal, porque abarca, desde el punto de vista personal, los derechos y deberes básicos y, desde el punto de vista grupal, las normas sociales de comportamiento moralmente connotadas. No se trata de romper con una convención, sino con una regla moral (Turiel, 1989).

Estas características no deben hacernos olvidar que los problemas de violencia escolar y *bullying* se tratan de un fenómeno educativo porque comprometen las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico (las escuelas obligatorias), interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos que no son otros que lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo, dificulta el trabajo profesional de los docentes al crear un clima social injusto, agresivo y perturbador. Junto a la dimensión educativa existe también una dimensión socio-jurídica, desde el momento en que el hecho mismo es punible, dado que atenta contra los derechos básicos del ser humano. De hecho, creemos que es esta dimensión la que está provocando la sensibilidad social ante un fenómeno que siempre ha existido y que sólo con el progreso en la conciencia social sobre Derechos Humanos se ha convertido en objeto de respeto e interés público.

En este estudio, siguiendo algunos trabajos previos que parten de un mismo planteamiento inicial (Genebat, Del Rey y Ortega, 2002; Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001, Smorti, Menesini y Smith, 2003) pretendemos profundizar más en la definición de este fenómeno complejo, partiendo de las etiquetas verbales que se utilizan para referirnos a las distintas situaciones que pueden dar lugar a episodios de violencia escolar y *bullying*, analizando los rasgos que lo identifican y, al mismo tiempo, lo distinguen de otros conflictos. Este análisis de las etiquetas verbales más comunes se completa revisando el uso que hacen de ellas tres poblaciones bien diferenciadas, pero complementarias dentro de cualquier comunidad educativa: alumnos, profesores y padres. La exploración del concepto de violencia escolar y *bullying* utilizando etiquetas verbales tiene como

valor añadido el poder conocer los términos preferidos para hacer referencia a esta problemática por parte de cada una de las poblaciones implicadas, aspecto éste de especial importancia en países donde no existe una palabra o expresión específica para nombrar a este fenómeno (Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002).

Al hacer uso de las etiquetas verbales más utilizadas por estos tres grupos como herramienta para definir el problema de la violencia escolar y *bullying*, aceptamos que la conceptualización del mismo posee un componente cultural que se presenta como imprescindible para poder entender la comprensión del fenómeno en distintos contextos socioculturales. Entendemos que reconocer este aspecto, más que una limitación, supone un acercamiento más fiable a la verdadera naturaleza de la violencia escolar y *bullying*.

Las etiquetas verbales y la definición del *bullying*

Como ya hemos indicado, el objeto de nuestro estudio es avanzar en la definición del fenómeno de la violencia escolar y *bullying* partiendo de las etiquetas verbales que se utilizan para referirnos a diferentes episodios de este problema. Este análisis lo hacemos distinguiendo entre alumnos, padres y profesores, lo que hace que organicemos nuestra investigación en dos estudios paralelos y complementarios: uno realizado con los alumnos y otro con los adultos significativos dentro de la comunidad escolar.

Antes de estos estudios se realizó una exploración previa para confirmar los términos más usados a la hora de referirnos a los problemas de violencia escolar y *bullying*. Esta investigación previa (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001) se realizó pasándole a una muestra de alumnos de 8 y 14 años una serie de siete láminas que mostraban episodios de violencia escolar y *bullying* (Sharp, 1999) para que ellos señalasen las palabras que mejor definían a su juicio lo que allí sucedía. La elección de un grupo

de alumnos para realizar esta tarea permite un mejor acercamiento a la definición del problema, desde el momento que son ellos quienes viven en primera persona la participación en este fenómeno.

Los resultados de este estudio previo marcan que los cinco términos más utilizados por los alumnos españoles para referirse a este fenómeno son: egoísmo, rechazo, maltrato, abuso y meterse con. Estas expresiones son las que se han utilizado como base para explorar la definición del problema en los dos estudios que mostramos a continuación.

Estudio 1: las etiquetas verbales que usan los alumnos para definir la violencia escolar y *bullying*

La muestra del estudio:

La muestra se ha extraído de tres colegios sevillanos de primaria y secundaria. En total se encuestó a ochenta alumnos y alumnas balanceados por edad (8 y 14 años) y género, de forma que quedaron establecidos cuatro grupos de veinte estudiantes. Los alumnos y alumnas fueron escogidos de forma aleatoria, aunque fueron eliminados aquellos que manifestaban dificultades de comprensión lectora dada la naturaleza de la tarea.

Instrumento:

Para la recogida de datos se ha utilizado un conjunto de tarjetas diseñadas en el seno del proyecto europeo TMR “Nature and prevention of bullying” (Sharp, 1999) traducidas al español. En estas tarjetas se asignó nombre a los protagonistas de las situaciones sin que éstos se repitieran con el fin de que los niños no asociaran los personajes de una historia con los de otra. El género de los protagonistas de las tarjetas se correspondía con el género de los alumnos encuestados.

Esta colección de tarjetas está formada por 25 escenas relacionadas con la dinámica diversa del problema del maltrato entre iguales, aunque también están incluidas dos escenas de carácter neutro como control. Las situaciones se agrupan en tres grandes dimensiones en función de la naturaleza de la agresión: física (9 tarjetas), verbal (7 tarjetas) y social (7 tarjetas). Dentro de cada una de ellas también se distinguen características que establecen la diferenciación entre pares de tarjetas, como son: frecuencia, intencionalidad, justificación de la acción, efectos, grupal/individual y si existen diferencias entre agresor y víctima.

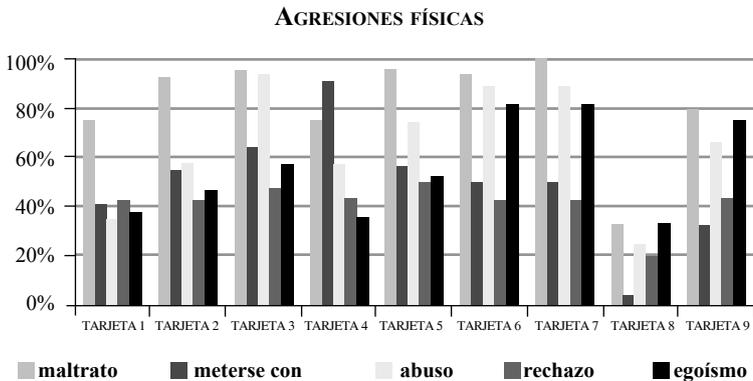
Procedimiento para la recogida de información:

Se entrevistó a cada uno de los alumnos y alumnas mostrándoles consecutivamente las 25 tarjetas y preguntándoles en cada una de ellas si pensaban que la situación que aparecía descrita se identificaba con los términos seleccionados en el primer estudio, de forma que los estudiantes sólo podían responder sí o no en cada caso. Este proceso se repetía con cada uno de los términos al terminar la serie de 25 tarjetas. El orden que se utilizó para preguntar los términos fue: maltrato, meterse con, abuso, rechazo y egoísmo. Las respuestas eran recogidas por el entrevistador durante la encuesta en una hoja de registro previamente diseñada. En el caso de los niños de 8 años no se administró la tarjeta número 15 relacionada con la orientación sexual.

Resultados del estudio 1

La primera mirada sobre los datos pretende determinar cuál es el término que los alumnos seleccionan mayoritariamente para denominar las situaciones de *bullying* en nuestro país. En total se realizaron 6.223 nominaciones, de las cuales 1.508 (24,23%) prefirieron el término maltrato, 1.238 (19,89%) la palabra abuso, 1169 (18,78%) rechazo, 1.154 (18,54%) meterse con y la misma cantidad egoísmo. Sin embargo, un análisis más detallado de las respuestas de los alumnos nos muestra

que esta distribución sufre importantes variaciones, especialmente, en función del tipo de agresión que las tarjetas muestran. Es por ello, que para una mejor comprensión de los resultados vamos a diferenciar entre las tarjetas que se refieren a episodios de agresión física (tarjetas 1 a 9), verbal (11 a 17) y social (19 a 25).



GRÁFICA 1

En el grupo de tarjetas donde se representan las agresiones físicas el término más elegido por la mayoría de alumnos y alumnas es “maltrato”, siempre por encima del 75% de acuerdo entre los escolares, aunque según la naturaleza de cada una de ellas puede ser utilizado algún otro término. El caso más llamativo es la tarjeta número cuatro, donde el término más utilizado es “meterse con” (91,3% de acuerdo), muy por encima de “maltrato” (75% de acuerdo). Posiblemente, esto se deba a que la acción que provoca la pelea entre los protagonistas es una agresión verbal, ya que, como veremos en el próximo bloque de tarjetas, las situaciones de agresión verbal suelen ser denominadas con este término. Dentro de este bloque de tarjetas, los factores que incrementan el acuerdo son la presencia de una relación no recíproca (tarjeta 2 versus tarjeta 1) y, sobre todo, la persistencia en el tiempo (tarjeta 5; 96,3% de acuerdo).

Sin embargo, en las tarjetas 3, 6 y 7, aunque el término maltrato sigue siendo el más elegido, también aparece el término abuso con un alto índice de acuerdo. Las razones que atribuimos a este hecho son diferentes en función de la tarjeta de que estemos hablando: en la tarjeta 3 aparece debido a la diferencia de tamaño entre agresor y víctima; en la número 6, por la presencia del chantaje; y en la 7, por tratarse de una agresión grupal contra un único individuo.

Otra tarjeta donde el término maltrato aparece en un nivel equivalente a otra palabra es la tarjeta 9. En este caso, con la etiqueta egoísmo (78,8% maltrato por 75% egoísmo) y podría ser debido a que la agresión es hacia las pertenencias del protagonista y no hacia él mismo.

Consideramos relevante el hecho de que en la tarjeta 8, aunque se trate de una acción potencialmente agresiva, la accidentalidad de la acción hace que los alumnos no la consideren mayoritariamente como tal.

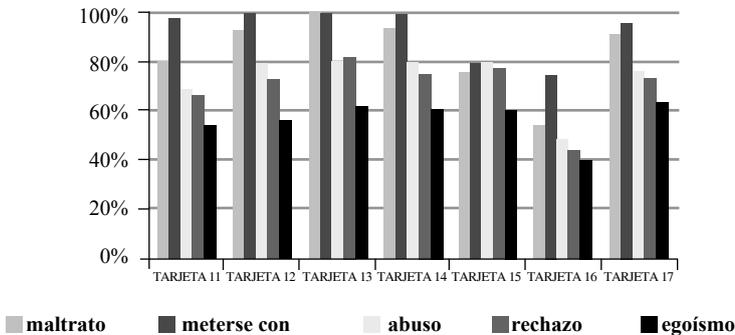
Teniendo en cuenta la posible influencia de otras variables en las respuestas de los encuestados, encontramos que la edad condiciona en ocasiones las elecciones de los alumnos (*chi-square*, $p < 0,05$). Se observa como tendencia general que los alumnos de 8 años tienden a ofrecer más nominaciones que los de 14, independientemente de la tarjeta y los términos de los que estemos hablando. Esto es así excepto en las tarjetas 3 y 7 (situaciones donde se aprecia desigualdad de poder, bien por el tamaño, bien por el número de los implicados) ya que los alumnos de 14 años señalan como abuso, en más ocasiones que los escolares de menor edad (*chi-square*, $p < 0,05$). Tampoco sucede esto en la tarjeta 9 (agresión hacia las pertenencias del protagonista y no hacia él mismo), nominada como egoísmo por los alumnos mayores en más ocasiones (*chi-square*, $p < 0,05$) que los escolares de 8 años. En relación con la variable género no aparecen diferencias significativas entre grupos.

Centrándonos en el bloque de las tarjetas donde aparecen situaciones de agresión verbal (11 a 17) encontramos que el término más utilizado es “meterse con” (por encima del 80% de acuerdo en todas ellas,

excepto en la tarjeta 16), aunque en casi todas ellas también se podría utilizar la palabra maltrato. La tarjeta 16 es la que presenta los índices menores de acuerdo dentro de este bloque, pero este hecho podría estar debido al efecto que tiene la conducta potencialmente agresiva sobre los participantes en la situación. Es decir, que la interpretación positiva de la acción por parte del receptor (se ríe) hace que los escolares no se decanten con firmeza a la hora de nominar este episodio como agresivo. Es interesante comprobar, no obstante, que esta circunstancia varía en función de los grupos de edad. De forma que los alumnos de 8 tienen, en general, una valoración más negativa de la situación que los alumnos de 14 (*chi-square*, $p < 0,01$).

Al igual que sucedía en el bloque de episodios agresivos de carácter físico, la indicación de persistencia en el tiempo de la conducta (ver tarjetas 11 y 12) o la presencia de diferencias (color de la piel, características físicas) entre agresor y víctima (tarjetas 13 y 14) aumenta el acuerdo entre los escolares, no sólo en el término “meterse con” sino también en el resto. Otra variable que aumenta los niveles de nominación es la explicitación de efectos negativos (se pone triste) en la víctima (tarjeta 17).

AGRESIONES VERBALES



GRÁFICA 2

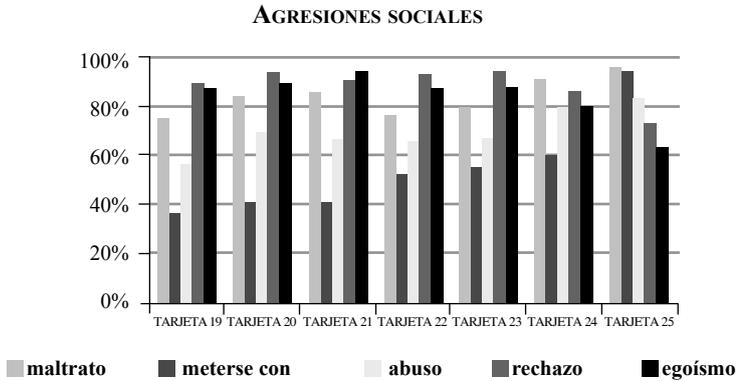
En la tarjeta 15, los niveles de acuerdo entre los escolares encuestados, los alumnos de 14 años, son altos y no muestran el liderazgo de uno de los términos. Esto puede ser provocado al hecho de que la causa de la agresión es la aparición de la orientación sexual de uno de los implicados.

Centrándonos en el análisis en la posible influencia de las variables género y edad, encontramos que sólo hay diferencias significativas entre géneros en la tarjeta número 17 (*chi-square*, $p < 0.05$) en el término “meterse con”. Los chicos identifican las situaciones de reírse de alguien como meterse con más que las chicas, posiblemente debido al contenido (es sobre el cabello) de la broma.

El tercer y último bloque de tarjetas, referido a escenas de agresiones sociales o de exclusión social (19 a 25) es nominado, fundamentalmente, con el término “rechazo”, aunque la variabilidad de nominación es mayor que en los dos anteriores. En este sentido, es de resaltar que en las tarjetas 24 y 25 el término más usado es de nuevo “maltrato”. Un factor que puede explicar esta variación es la naturaleza indirecta de la agresión que se presenta en estas tarjetas. Aunque todas las situaciones dentro de este bloque son de contenido claramente social, estas dos últimas no suponen contacto directo entre víctima y agresor, lo que podría justificar la variación a la hora de elegir término. Es interesante observar cómo en este bloque las tarjetas 19 a 23 presentan todas el mismo perfil, variando única y mínimamente bajo los efectos de elementos como la frecuencia o las diferencias entre víctima y agresor.

Teniendo en cuenta la influencia de la variable edad, encontramos que este perfil es el mismo para los alumnos de 8 años que para los de 14, sin embargo, los primeros presentan mayores niveles de respuesta (*chi-square*, $p < 0,05$).

Sólo se han encontrado diferencias significativas entre géneros con el término egoísmo en la tarjeta número 23 (*chi-square*, $p < 0,05$), donde se produce una exclusión social debido al género de la víctima.



En este caso son los chicos los que eligen en más ocasiones la etiqueta egoísmo que las chicas.

Para finalizar este apartado de resultados no queremos dejar de señalar que los episodios control (tarjetas 10 y 18), efectivamente, se mostraron como tales, aunque algunos escolares (nunca más del 7,5% de acuerdo), especialmente los de 8 años, las identificaron como agresivas.

Estudio 2: las etiquetas verbales que usan los profesores y padres para definir la violencia escolar y *bullying*

La muestra del estudio:

80 adultos de los que 40 son docentes de ambos sexos y 40 padres y madres de escolares de Primaria y Secundaria de escuelas de la ciudad de Sevilla fueron entrevistados, con el procedimiento que se describe más adelante. El sexo se balanceó en ambos grupos.

Instrumento:

Se utilizó la misma prueba que en el primer estudio (Sharp, 1999), aplicándose todas las láminas.

Procedimiento para la recogida de información:

El proceso de recogida de información ha sido una entrevista directa semidirigida en la que se mostraba a cada uno de los sujetos, de manera consecutiva, las veinticinco tarjetas preguntando al entrevistado/a si atribuiría a cada una de ellas una de las cinco etiquetas verbales: abuso, maltrato, meterse con, rechazo y egoísmo.

Las repuestas se anotaron en una hoja de registro diseñada a este efecto y que nos permitiría ir saturando el uso de cada uno de los términos para cada una de las situaciones (25 tarjetas), tal y como lo habíamos hecho con los escolares.

Resultados del estudio 2

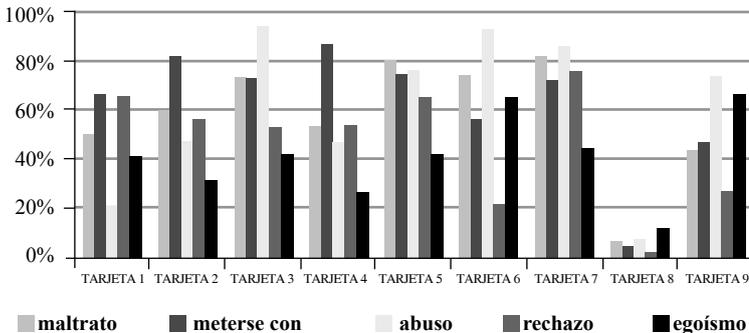
Del análisis de las respuestas que estos ochenta adultos relevantes, docentes y padres y madres, a los que se les pidió que etiquetaran verbalmente veintitrés situaciones de violencia interpersonal, se deduce, en primer lugar, que las palabras más utilizadas para ello son, por este orden: rechazo (66,25%), meterse con (66,14%), abuso (59,84%), maltrato (57,61%) y egoísmo (48,37%).

Dado que uno de nuestros objetivos es la comparación entre las etiquetas que utilizan los adultos y las que usan los escolares, aquí centramos nuestra atención en un primer momento. En este sentido encontramos que el vocabulario de éstos, y el orden de prioridad en su uso son algo distintos al que mostraban los alumnos. Los escolares etiquetaron las viñetas sobre violencia interpersonal siguiendo el siguiente orden en la frecuencia de uso de las mismas: maltrato, abuso, rechazo, egoísmo y meterse con, siendo la etiqueta maltrato la que mejor define, en general,

el fenómeno de la violencia interpersonal entre iguales. En el caso de los adultos, el orden sufre alteraciones significativas que sin duda reflejan una diferente comprensión y sensibilidad hacia el fenómeno.

A continuación, al igual que hicimos con los alumnos, analizamos el uso de las etiquetas distinguiendo entre los distintos tipos de conducta agresiva. Así, en relación a los episodios de agresión física, los adultos relevantes tienden a denominarlas meterse con (70,49%) y maltrato (65,32%). Si comparamos estos resultados con sus equivalentes del estudio con los escolares, observamos que la agresión física suele ser denominada por estos, mayoritariamente, como maltrato. No obstante, como se puede observar en la gráfica 4, al igual que sucedía con los alumnos, las características de las viñetas que están marcadas por la etiqueta maltrato son la frecuencia en la agresión y el desequilibrio de poder, variables que definen el fenómeno *bullying*.

AGRESIONES FÍSICAS



GRÁFICA 4

Respecto de la agresión verbal, al igual que en el caso anterior, los adultos relevantes tienden a denominarlas meterse con (83,43%) y maltrato (60,91%), si bien esta última con menor frecuencia. En este

caso, los resultados son similares a los encontrados en el estudio de la población estudiantil, que también tienden a utilizar más frecuentemente las etiquetas meterse con y maltrato. Por último, en los episodios de agresión social e indirecta, los adultos tienden a utilizar los términos rechazo (89,48%) y egoísmo (70,03%), mientras que los escolares tienden a utilizar, para este mismo tipo de violencia interpersonal, los términos rechazo y maltrato.

Si tenemos en cuenta el género de los adultos entrevistados, no existen diferencias marcadas en líneas generales, aunque hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ante diversos tipos concretos de violencia interpersonal representada en las viñetas del instrumento utilizado en este estudio, La primera de ellas hace referencia a los episodios marcados por la agresión física (*chi-square*, $p<0.05$) ya que en éstas los varones de ambas muestras, la de docentes y la de familias, tienden a utilizar más los términos rechazo y egoísmo y las mujeres a utilizar los términos abuso, maltrato y meterse con, para las mismas viñetas.

Una segunda diferencia tiene que ver con las viñetas relacionadas con la agresión verbal. Las diferencias (*chi-square*, $p<0.05$) se expresan en la misma línea que en el caso anterior; los hombres tienden a utilizar más, para este tipo de fenómenos, el término egoísmo y las mujeres los términos abuso y maltrato. Por último, en los eventos de agresión social e indirecta también se encuentran diferencias significativas (*chi-square*, $p<0.05$). en este caso muestran que los hombres utilizan más los términos rechazo, egoísmo y abuso en este bloque.

Si tenemos en cuenta el rol social de los adultos relevantes entrevistados hemos encontrado algunas diferencias en relación al vocabulario más usual para denominar los fenómenos de violencia interpersonal. Las expondremos, nuevamente, en relación a los tipos de malos tratos. Respecto de la agresión física, hemos encontrado diferencias significativas (*chi-square*, $p<0.05$) en el sentido de que los docentes utilizan

más los términos maltrato y meterse con para referirse a este grupo de agresiones injustificadas, mientras que los padres y madres las denominan con más frecuencia rechazo. En relación a la agresión verbal, las diferencias (*chi-square*, $p < 0.05$) se encuentran en que los docentes utilizan, más que los padres y madres, los términos maltrato y meterse con para referirse a este tipo de maltrato. Por último, en los episodios de agresión social e indirecta, los resultados muestran (*chi-square*, $p < 0.05$) que los docentes, en casi todas las ocasiones, utilizan más que los padres y madres de alumnos los términos abuso y maltrato.

Discusión y conclusiones

Este trabajo exploratorio sobre las etiquetas que usan más frecuentemente escolares, profesores y padres para referirse a los episodios de violencia escolar y *bullying* ha mostrado, sin duda, interesantes conclusiones que nos permitirán alcanzar una mejor comprensión de este fenómeno. La primera idea que nos ofrece es la clara disparidad que se encuentra entre los tres grupos (y en especial entre escolares y adultos) a la hora de identificar y describir lo que está sucediendo cuando aparece un episodio de violencia interpersonal dentro del contexto educativo. En este sentido, los alumnos prefieren con claridad el término maltrato como el más idóneo para referirse a todas las situaciones de *bullying*, aunque también sabemos que pueden ser utilizados otros términos en función del tipo de agresión que aparezca: física, verbal o social y dentro de ésta si la agresión es directa o indirecta.

En síntesis, podríamos concluir que para los alumnos la palabra maltrato hace referencia a todas las situaciones de *bullying*, pero sobre todo las relacionadas con las agresiones físicas y las acciones indirectas que buscan el aislamiento social de la víctima. En cambio, para las agresiones de carácter verbal la expresión más correcta es “meterse con” y para las agresiones directas de carácter social es fundamentalmente

usado el término rechazo, aunque no de una forma muy discriminada. Esto podría ser debido a la complejidad que supone la interpretación de las agresiones sociales, donde es más fácil eludir la culpa de la acción frente a las de naturaleza verbal o física. Al mismo tiempo, cuando aparecen diferencias entre los protagonistas de las escenas usan el término abuso. Estas diferencias son de un grupo a un individuo, de un mayor a un pequeño o la aparición de chantajes o amenazas. Por último, el término “egoísmo” es usado cuando las agresiones son hacia las pertenencias y no hacia las personas y también en situaciones de agresiones sociales, aunque compartida con otros términos como “rechazo”.

Esto nos demuestra que los alumnos poseen un vocabulario sobre el problema y que buscan la precisión a la hora de nominar las distintas situaciones. Los alumnos son sensibles a las diferencias que presentan las diferentes tarjetas entre sí, usando variables como la frecuencia, la intencionalidad o los efectos de la conducta, en especial los alumnos de mayor edad, para cambiar la distribución de respuesta.

Pero si la edad suele llevar consigo diferencias significativas a la hora de responder, el género no marca más que pequeñas diferencias. Estos resultados son coincidentes con investigaciones previas sobre el tema (Madsen, 1996; Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002; Smith y Levan, 1995), donde se aprecia como las chicas y los chicos, aunque desarrollando usualmente formas diferentes de agresión, comprenden de forma semejante lo que sucede a su alrededor.

Los adultos, por su parte, parecen discriminar menos entre distintos tipos de episodios, no mostrando una preferencia tan marcada como en el caso de los alumnos por ninguna de las etiquetas. Ahora bien, cuando tienen que utilizar alguna suelen preferir los términos rechazo y meterse con, dejando en un segundo plano las palabras maltrato, abuso y egoísmo. La preferencia por estas etiquetas, de menor impacto psicológico, nos indica que probablemente los adultos dan menos importancia a este tipo de conductas que los alumnos, lo que claramente sitúa a estos últimos

en una situación de indefensión cuando se trata de buscar ayuda en los adultos, ya que estos relativizan el impacto que este comportamiento tiene en el bienestar de los escolares.

No obstante, como ya sucedía con los escolares, el uso de estos términos es sensible al tipo de agresión del que estemos hablando. Estas diferencias en el uso de las etiquetas verbales nos hacen pensar que cuando hablamos de maltrato (o malos tratos, como solemos hacer los investigadores) es probable que docentes y, sobre todo, padres y madres estén pensando fundamentalmente en agresiones físicas y verbales, ya que es en estos casos cuando ellos más utilizan esta etiqueta.

Los resultados también muestran diferencias en el uso que se hace del etiquetado verbal de este tipo de fenómenos en función del sexo de los adultos (maestras-madres versus maestros-padres). En este sentido ellas utilizan con más frecuencia los conceptos de abuso y maltrato, mientras que ellos se decantan por egoísmo y rechazo. Aunque no es fácil aventurar una interpretación cierta para este dato, dadas las variaciones en el impacto psicológico que poseen estos términos, se podría argumentar que las madres y profesoras son más sensibles a la gravedad de este tipo de comportamiento, mientras que padres y profesores quitarían más importancia a la participación en este tipo de episodio.

También se muestran importantes divergencias entre adultos relevantes a partir del análisis del rol social que desempeñan respecto de los escolares. Las diferencias, en este sentido, nos señalan que los docentes etiquetan, igual que hacen los escolares, con mayor frecuencia las escenas de violencia interpersonal entre iguales, con términos de maltrato y abuso; mientras los padres tienden a utilizar más para las mismas escenas las etiquetas meterse con y rechazo. La cercanía a los episodios violentos parece determinante en este caso para explicar esta variación y nos indica la importancia de aumentar la comprensión del fenómeno entre los padres para que estos desarrollen una visión más ajustada del mismo.

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio, estamos ante un campo donde tenemos que seguir profundizando, analizando con más detalle la relación entre las características de las situaciones de violencia escolar y *bullying* y las etiquetas que se utilizan para definir las, considerando el papel que los diferentes agentes juegan en este proceso y, en lo posible, revisando las posibles diferencias culturales que se puedan encontrar a la hora de etiquetar los episodios de violencia escolar.

Resumen

El fenómeno de la violencia entre iguales ha sido objeto de interés científico durante las últimas tres décadas. Los estudios realizados en este tiempo concluyen, entre otros aspectos, que no hay un alto grado de acuerdo sobre el término en español para referirse a este tipo de episodios, como sí sucede en otras culturas. En esta investigación se ha explorado a 80 escolares y 80 adultos (profesores y padres) usando una metodología diseñada para examinar las relaciones entre situaciones típicas de violencia entre iguales y los términos que alumnos, profesores y padres usan para referirse a ellas. De esta manera, intentamos definir los conceptos que los distintos agentes de la comunidad educativa usan para interpretar las situaciones de violencia entre iguales en sus centros educativos, distinguiendo en función del tipo de conducta violenta de que estemos hablando (física, verbal o relacional). Se comparan también las diferencias entre escolares y adultos.

Palabras-clave

violencia escolar, bullying, conceptos, etiquetas verbales, alumnos, padres, profesores.

Abstract

School violence: Concepts and verbal labels for the bullying phenomenon

The Bullying phenomenon has been an object of scientific interest for approximately three decades. The studies developed during this time conclude, among other aspects, we don't have reached a high agreement about the Spanish term to refer to this problem, as it happens in other cultures. In this research we have explored 80 students and 80 adults (teachers and parents) using a methodology designed to examine the relationship between typical bullying situations and the terms which children and adults use to refer to them. In this way, we try to define the concepts which the different agents involved in school community use to interpret bullying situations inside their schools, distinguishing between different types of violent behaviour (physical, verbal or relational). We also compare the differences between students and adults.

Key words

school violence, bullying, concepts, verbal labels, students, parents, teachers

BIBLIOGRAFÍA

Defensor del pueblo (1999) **Informe sobre violencia escolar**. Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.

____ (2006) **Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria 1999-2006**. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.

GENEVAT, R., del REY, R. y ORTEGA, R. (2002) Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 5(4). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (Consultado el 1 de abril de 2007).

MADSEN, K. (1996) Differing perceptions of bullying and their practical implications. **Educational and Child Psychology**, 13, 14-22.

OLWEUS (1999) Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgent-Tas, R. Catalano y P. Slee (Eds). **The nature of school bullying. A cross-national perspective**. (p. 7-27). Routledge, Londres.

ORTEGA, R. (2000) **A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in European compulsory schools**. Paper presentado en 6th Meeting of TMR project "Nature and Prevention of bullying and Social Exclusion". Lisboa.

ORTEGA R. y ANGULO, J. C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. **Revista de Estudios de Juventud**, 42, 47-62.

ORTEGA, R. y del REY, R. (2003) **La violencia escolar: estrategias de prevención**. Graó, Barcelona.

ORTEGA, R., del REY, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 41, 95-113.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000) **Violencia escolar. Mito o realidad**. Mergablum, Sevilla.

SALMIVALLI, C. y ISAACS, J. (2005) Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. **Child Development**, **76**, 1161-1171.

SHARP, S. (1999) **Bullying behaviour in the schools**. NFER-Nelson, London.

SMITH, P.K., COWIE, H., OLAFSSON R.F. y LIEFOOGHE A.P.D. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, **73**, 1119-1133.

SMITH, P.K. y LEVAN, S. (1995) Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. **British Journal of Educational Psychology**, **65**, 489-500.

SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (eds.) (1999) **The nature of school bullying**. Routledge, London.

SMITH, P.K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.) (2004) **Bullying in schools. How successful can intervention be?** Cambridge University Press, Cambridge.

SMORTI, A., MENESINI, E. y SMITH, P.K. (2003) Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, vol. **34**, 417-432.

TURIEL, E. (1989) **El mundo social en la mente infantil**. Alianza, Madrid.

ANEXO I

1. X y Y no se gustan y se ponen a pelear.
2. X empieza una pelea con Y.
3. X empieza una pelea con Y que es más pequeña.
4. X empieza una pelea con Y por que dijo que era una estúpida.
5. X empieza una pelea con Y cada recreo.
6. X le dice a Y que si no le da su dinero le va a pegar.
7. X y sus amigas empiezan a pelear con Y.
8. X le pide prestada la regla a Y y accidentalmente la rompe.
9. X coge la regla de Y y la rompe.
10. X olvidó su bolígrafo y Y le prestó uno.
11. X dice cosas desagradables a Y.
12. X dice cosas desagradables a Y cada semana.
13. X le dice cosas desagradables a Y sobre el color de su piel.
14. X tiene una pierna rota y debe usar una muleta para caminar, Y le dice cosas desagradables por eso.
15. X le dice cosas desagradables a Y sobre su orientación sexual.
16. X se burla del pelo de Y, ambas se ríen.
17. X se burla del pelo de Y, Y se pone triste.
18. X le pregunta a Y si quiere jugar.
19. X no deja jugar hoy a Y.
20. X nunca deja jugar a Y.
21. X y sus amigas no dejan que Y juegue con ellas.
22. Las chicas no dejan saltar a X porque es un chico.
23. Los chicos no dejan que X juegue con ellos porque es una chica.
24. X les dice a todos que no hablen con Y.
25. X va contando historias desagradables sobre Y.

Hostigamiento Escolar¹: su naturaleza y cómo prevenirlo

Helen Cowie*

Introducción

Estamos viviendo en una época en la que el hostigamiento escolar es percibido como un problema internacional. Desde la mitad del siglo XX, el hostigamiento ha sido visto como una violación de los derechos humanos fundamentales de los niños, especialmente sus derechos a la seguridad física, integridad psicológica y bienestar. Ha habido también una preocupación creciente por comprender la naturaleza del hostigamiento y encontrar maneras constructivas de reducirlo y, en la medida de lo posible, prevenirlo.

La Encuesta Mundial sobre Comportamientos Relacionados con la Salud en Niños en Edad Escolar (2001-2002), encontró en 35 países que entre chicos de 13 años de edad un promedio de 16,4% de varones y de 8,4% de mujeres admitieron haber hostigado a otros dos o más veces en el mes anterior y 15% de los varones y 12% de las mujeres admitieron haber sufrido hostigamientos dos o más veces en el mes anterior (Craig y

* Universidad de Surrey

Harel, 2004). Otras encuestas realizadas en el Reino Unido presentan una imagen igualmente alarmante. Por ejemplo, Oliver y Candappa (2003) encuentran que la mitad de los niños en la escuela primaria y más de un cuarto en la secundaria manifestaron haber sufrido hostigamiento en el período escolar previo; 15% de los estudiantes de la escuela secundaria dijeron que habían recibido correos electrónicos amenazantes o de contenido ofensivo (Noret and Rivers, 2006). La Encuesta de 2005 sobre Contravenciones, Delitos y Justicia (Wilson, Sharp y Patterson, 2006) reveló que la mayoría de los incidentes de victimización en contra de menores de 10 y 15 años de edad ocurría en las escuelas, 11% de los encuestados señaló que la mayoría de los incidentes consistían en agresiones sin daño físico, y 9% haber sufrido robos de sus bienes personales.

Nuevas formas de violencia, como el hostigamiento cibernético, están creciendo y se han convertido en el nuevo arsenal de violencia en las escuelas (Shariff, 2005). El hostigamiento cibernético es una forma encubierta de hostigamiento psicológico aplicado mediante teléfonos portátiles, *weblogs* y sitios o *chatrooms* en la red. Este desarrollo es particularmente perturbador, ya que los hostigadores pueden permanecer anónimos escondiéndose mediante nombres ficticios en pantalla y rápidamente alcanzar a una gran audiencia entre sus pares. Además, la víctima del hostigamiento cibernético puede ser alcanzada a todas horas del día y la noche. El hostigamiento de niñas mediante textos y correos electrónicos va en incremento, con hasta un quinto de la población femenina informando que ha recibido mensajes ofensivos durante el año anterior (Noret y Rivers, 2006). El hostigamiento cibernético toma una serie de formatos, que incluyen:

- **Mensajes de texto/o llamadas telefónicas hostiles:** donde alguien envía o telefonea mensajes intimidatorios o abusivos al teléfono móvil de otra persona.
- **Manteadas:** donde algunos individuos o un grupo filman videoclips de una persona en una situación humillante, como

cuando es atacada físicamente: estos videos son circulados en un grupo de pares para avergonzar o mortificar a esa persona.

- **Hostigamiento por correo electrónico:** donde algunos individuos o un grupo envían mensajes anónimos e indeseables por correo electrónico para humillar o mortificar a una persona.

- **Hostigamiento en *Chatrooms*:** donde mensajes ofensivos son escritos a una persona o acerca de ella en un dominio de la web con múltiples usuarios o en un *chatroom*, de manera encubierta usando un seudónimo.

- **Hostigamiento en *blogs*:** donde mensajes ofensivos sobre una persona aparecen en sitios web como Myspace, Bebo o Xangas, en los que se crea *online* un perfil personal de una persona que no les cae bien.

Shariff señala que, pese a que el hostigamiento cibernético comienza de forma anónima en el espacio virtual, tiene inmensas consecuencias negativas en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales en el mundo concreto de la escuela y es lesivo para sus víctimas, sus perpetradores y para los observadores pasivos. Cuanto más tiempo persiste, más observadores pasivos se unen con los perpetradores, creando una atmósfera extremadamente desagradable en la escuela. El miedo a los perpetradores anónimos del hostigamiento cibernético puede minar totalmente la confianza de las víctimas. David Knight, un joven canadiense que fue víctima del hostigamiento cibernético durante sus últimos años en la escuela secundaria expresaba la aguda tensión que padecía cada vez que ingresaba a la Internet en los siguientes términos:

En lugar de que fueran tan solo algunas personas, digamos 30 en una cafetería, escuchando como todos te insultan, esta ahí colgado para que más de 6 mil millones de personas lo vean. Cualquiera con una computadora puede verlo.

Algunos niños son especialmente vulnerables al hostigamiento, como chicos internos en hogares (Barter et al, 2004), hijos de gitanos

con costumbres nómades (Derrington y Kendall, 2004), chicos con dificultades de aprendizaje o comunicación (Mencap, 2000) y jóvenes que son homosexuales o que son percibidos como tales por su grupo de pares (Rivers y Cowie, 2006; Asociación Cristiana de Jóvenes, 2004). Los niños pertenecientes a minorías étnicas siguen padeciendo niveles inaceptables de hostigamiento racial. Hay una gran cantidad de literatura internacional acerca del sufrimiento que el hostigamiento puede causar (Smith et al, 1999). Ser una víctima puede tener resultados muy negativos, como una baja autoestima, ansiedad, depresión, desconfianza en otros, síntomas psicósomáticos como dolores de estómago y de cabeza, y el rechazo a la escuela y en casos extremos la autoagresión y el suicidio (Hawker y Boulton, 2000). Los hostigadores están en riesgo, ya que asumir conductas agresivas de este tipo suele ser un precedente de una futura participación en actividades delictivas, violencia doméstica y conductas agresivas en la adultez.

Definiciones de hostigamiento

La definición de la Organización Mundial de la Salud (2002) tiene en cuenta la interrelación de los contextos individuales y sociales, al definir violencia como:

El uso de la fuerza física o el poder, como amenaza o en acto, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o una comunidad, que resulta o tiene la probabilidad de resultar en daños, muerte o perjuicios psicológicos, problemas de desarrollo o privaciones. (OMS, 2002:5).

Las definiciones de hostigamiento usualmente entran en más detalles y diferencian entre los aspectos físicos y psicológicos del fenómeno. No hay una única y clara definición del hostigamiento. En cambio, el significado varía de acuerdo a los individuos, las comunidades, y las culturas consideradas. Realmente, hay una atención creciente a la nece-

sidad de mantener una multiplicidad de definiciones del hostigamiento escolar (Cowie y Jennifer, 2007). Estas definiciones provienen de una gama de perspectivas, incluyendo las de los niños y los jóvenes.

Olweus (1993) definió el hostigamiento como una conducta negativa (psicológica o física) dirigida a producir malestar en otros. Desde esta perspectiva, el daño o el malestar puede ser producido directamente por un golpe, un insulto, una amenaza, un gesto agresivo, un mote ofensivo, o indirectamente mediante el chisme, por manipulación del entorno social, por la segregación o por el hostigamiento cibernético en la Internet. El hostigamiento de acuerdo a Olweus, solo ocurre cuando hay una cierta disimetría de poder. Por ejemplo, quien hostiga puede ser más fuerte, más popular o tener mayor influencia sobre sus pares. Farrington (1996) definió al hostigamiento como ‘opresión’. El lo concibió como una ‘opresión recurrente, psicológica o física, de una persona más poderosa sobre una menos poderosa’. Los estudios sobre la definición que hacen del hostigamiento los niños y jóvenes en sus escuelas encontraron que sus percepciones acerca del mismo no siempre coinciden con las de los adultos. De hecho, las definiciones de los niños más pequeños no necesariamente coinciden con la de los jóvenes o niños más grandes (Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt y Lemme, 2006). Esto muestra que todos necesitamos estar concientes de que existen múltiples definiciones y que es importante que todos los grupos dentro de una misma comunidad escolar comprendan la violencia escolar utilizando un espectro de perspectivas distintas (Smith, Cowie, Liefoghe y Olafsson, 2003).

El contexto del hostigamiento

En los últimos años, se ha pasado de considerar al hostigamiento como un evento interindividual a considerarlo como un fenómeno social que ocurre en un contexto social particular. Cowie y Jennifer (2007)

desarrollaron un modelo explicativo que toma en consideración la complejidad del hostigamiento escolar e indica la necesidad de enfrentar el problema en distintos niveles de análisis. Desde esta perspectiva, el hostigamiento escolar es el resultado de múltiples influencias sobre la conducta, que incluyen lo individual, relacional, social y cultural y los factores ambientales. Esta idea está basada en el modelo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) acerca de cómo comprender la naturaleza de la violencia.

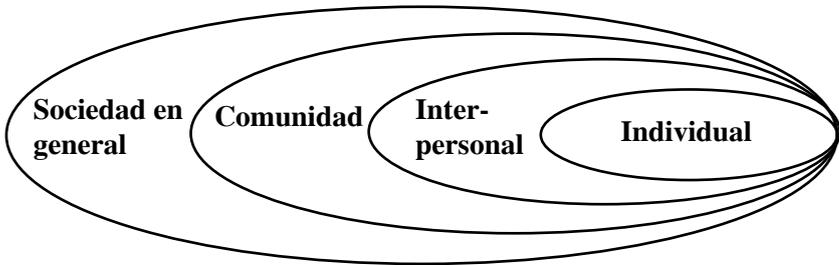


Figura 1: modelo para comprender la naturaleza de la violencia en las escuelas (adaptado de OMS, 2002)

El primero de los cuatro contextos es el individual, que considera cómo la historia personal y características biológicas de un individuo pueden contribuir al desarrollo del hostigamiento y otras formas de conducta violenta. Por ejemplo, algunos niños son temperamentales e impulsivos, para ellos puede ser difícil manejar sus sentimientos y pueden tener una baja tolerancia a la frustración. Para abordar la violencia en el nivel individual conviene considerar los siguientes factores de riesgo:

Individual

- Impulsividad, hiperactividad, impaciencia y limitada capacidad de concentración
- Bajo coeficiente intelectual y pobre desempeño escolar
- Conducta agresiva en la escuela
- Falta de compromiso con la escuela, incluyendo la deserción
- Enajenamiento en relación a lo convencional y falta de inserción social
- Actitudes que disimulan las conductas problemáticas (las adicciones, el delito juvenil, el embarazo en edad escolar, el fracaso escolar)
- Participación temprana en conductas problemáticas

Intervenir a este nivel implica trabajar directamente con las víctimas y perpetradores del hostigamiento. El método de intervención más frecuentemente utilizado implica crear reglas y sanciones en contra del hostigamiento (como la pérdida de privilegios, salidas luego del horario de clases o suspensiones en los casos más graves) y énfasis en las consecuencias de violar estas reglas. A los padres de quienes hostigan se les puede pedir que concurran a una reunión con el director de estudios o de la escuela para discutir los métodos mediante los cuales puede cambiarse la conducta de su hijo. Los métodos que se focalizan en la víctima incluyen estrategias de empoderamiento, como entrenamiento en una actitud afirmativa y el apoyo emocional mediante consejerías.

Interpersonal

- Tutela parental agresiva o errática, rechazo y abuso físico
- Conflictos familiares, separaciones de los padres, una historia familiar problemática, como antecedentes de adicción a las drogas o al alcohol o participación en el delito.

- Una actitud parental condescendiente
- Familias extensas o padres adolescentes
- Bajos ingresos familiares y problemas habitacionales
- Pares involucrados en conductas problemáticas

Los pasos para intervenir en este nivel se concentran en la manera en que los adultos se comunican entre ellos, a la vez en el hogar y en la escuela. También consideran como estas interacciones pueden conducir al desarrollo de un patrón de conducta particular (Pepler, 2006). Por ejemplo, la socialización que una persona joven experimenta en relación a los adultos y con sus pares puede contribuir al desarrollo de estrategias saludables y efectivas para enfrentar el hostigamiento. Por otro lado, una persona joven puede establecer relaciones con pares y adultos de conducta agresiva que, a su vez, proveen apoyo e incentivan a actuar de manera agresiva. En el nivel interpersonal, enfrentar el hostigamiento escolar involucra un fuerte énfasis en el desarrollo de vínculos sociales integradores, autoconocimiento y control emocional y el establecimiento de una comunicación efectiva con otros. Trabajar con los observadores pasivos para el desarrollo de sistemas de apoyo entre pares y tutorías, la mediación de pares y el entrenamiento en las competencias sociales puede ser muy efectivo para cambiar la cultura escolar (Cowie y Hutson, 2005; Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003). Otras intervenciones enfocadas en el grupo de pares incluyen, por ejemplo, el método de la creación de grupos de apoyo (Maines y Robinson, 1997) y el método de las preocupaciones compartidas (Pikas, 1989).

Comunidad

- Enclaves urbanos desorganizados, caracterizadas por el deterioro ambiental y la postergación
- Hacinamiento, alta movilidad residencial, planes de vivienda estatal

- Falta de cohesión vecinal
- Desorganización escolar, incluyendo baja autoestima profesional y dificultades en el manejo áulico
- Castigos frecuentes al alumnado
- Falta de estima por el alumnado
- Falta de liderazgos de directivos y dirigentes
- Presencia de bandas, armas y drogas
- Falta de capital social

En este nivel, el modelo ayuda a identificar aquellos contextos que se asocian con un riesgo incremental para el surgimiento del hostigamiento. Los factores de riesgo incluyen altos grados de movilidad residencial, heterogeneidad, alta densidad poblacional, altos niveles de desempleo, y tráfico de drogas en el contexto local. Por ejemplo, las características específicas de un barrio, como la frecuencia de conductas violentas, la portación de armas y la presencia de bandas en las calles, pueden permear las comunidades escolares y promover actitudes y conductas violentas. Enfrentar el hostigamiento escolar en este nivel implica enfatizar la necesidad de resolver el conflicto a través del diálogo y otros medios no-violentos para ayudar a mantener relaciones interpersonales sanas con toda la comunidad escolar. Esto puede alcanzarse a través del desarrollo de un programa de prácticas restitutivas y solución de conflictos. En casos extremos de hostigamiento, pueden instrumentarse reuniones familiares en las que los hostigadores, sus víctimas y sus representantes discutan los hechos y trabajen colectivamente para solucionarlos (Cameron y Thorsborne, 2001; Hopkins, 2004; Morrison, 2003; Watchel y McCold, 2001).

Sociedad en General

- Inequidad social y económica entre diversos grupos sociales
- Estructuras políticas caóticas

- Falta de protección por parte del estado
- La violencia sustentada como el método normal para resolver conflictos
- Normas y valores que operan como soportes de la conducta violenta.

El énfasis en este último contexto se relaciona a las normas sociales y culturales prevalecientes, que pueden proponer a la agresión como una manera aceptable de resolver el conflicto. Tales factores pueden incluir colocar a los derechos de los adultos por sobre el bienestar de los niños, el dominio masculino sobre las mujeres y los niños, el uso excesivo de la fuerza de la policía sobre los ciudadanos, y normas que promueven el conflicto político. Tal conducta puede reforzar, tanto de manera directa como indirecta, actitudes y prácticas dentro de las escuelas, haciendo menos probable que los maestros intervengan en conflictos que se relacionen con el contexto social en general. Esto también puede resultar en una falta general de apoyo a niños y jóvenes que están padeciendo dificultades, o el menoscabo de niños en ciertos grupos debido a la falta de empatía o una incomprensión de sus valores políticos y religiosos.

El contexto social general incluye otros factores, como la salud, los educacionales, los económicos y las políticas sociales que pueden sostener altos niveles de inequidad entre grupos sociales diversos. Para enfrentar el problema del hostigamiento escolar en este nivel es importante promover los valores de la cooperación, colaboración y el compañerismo a través de políticas de gobierno que promuevan activamente los derechos del niño y tomen una posición informada en contra de toda forma de discriminación, incluida la violencia en las escuelas. Una vez que una legislación de esas características es promovida, puede ser implementada en las escuelas animando activamente a todos sus miembros de la comunidad escolar a trabajar unidos, a desarrollar una cultura positiva y cooperativa dentro de la cual se pueda trabajar y aprender.

Conclusiones

La evidencia nos indica que las escuelas pueden hacer bastante para combatir el hostigamiento y promover una cultura que proponga soluciones no violentas al conflicto. La estrategia de tomar al ‘conjunto de la comunidad escolar’ propuesta por Cowie y Jennifer (2007) ha surgido de una extensa experiencia en el entrenamiento y conocimiento de las mejores prácticas en este campo y está basada en una gran cantidad de años de investigación y colaboración con equipos de expertos en toda Europa. El objetivo de esta aproximación es mejorar el clima y el *ethos* de las escuelas, fortalecer las relaciones entre el personal, los niños, los jóvenes y los progenitores, y apoyar la salud emocional y el bienestar de los jóvenes y todos los miembros adultos de la comunidad escolar.

El método de abordar a la comunidad escolar en su conjunto apunta a desarrollar la conciencia acerca de los factores de riesgo y, al mismo tiempo, proveer al personal escolar y los alumnos con las competencias para desarrollar factores preventivos. Las políticas educativas para prevenir la violencia necesitan apoyar métodos de aprendizaje que promuevan valores cooperativos y que entrenen a los alumnos en la comunicación efectiva. Los maestros pueden generar esta manera de vinculación promoviendo los grupos de trabajo cooperativos en sus aulas. El grupo de trabajo cooperativo ha mostrado ventajas en comparación con los modelos competitivos ya que crea oportunidades para que los alumnos compartan ideas, contrasten ideas distintas de manera constructiva, negocien entre ellos y aprendan a ayudarse mutuamente. Un resultado importante es que el grupo cooperativo promueve la autoestima y un sentido positivo de la identidad. Y al mismo tiempo, lograr una efectiva aproximación a la comunidad escolar en su conjunto depende de una comprensión compartida de valores morales básicos entre sus miembros.

Una aplicación exitosa del abordaje de la comunidad escolar en conjunto también reduce la incidencia del hostigamiento fortaleciendo las

relaciones entre el personal y los alumnos. De esta manera promueve la salud emocional y bienestar y la capacidad de aprendizaje de los niños y los jóvenes, y todos los miembros adultos de la comunidad. Una faceta de esto involucra a los observadores pasivos. Rugby y McLaughlin (2005), en su investigación internacional acerca de la naturaleza del observador pasivo en la escuela, enfatiza la importancia de ayudar a todos los niños a desarrollar actitudes más comprometidas. Una conciencia mayor del impacto de las propias acciones sobre otros pueden llevar a cuestionar activamente las actitudes hostiles en las escuelas por parte de los mismos jóvenes. Los maestros pueden promover estos valores directamente a través de sus clases e indirectamente a través de sus propias maneras de relacionarse con el personal escolar y los alumnos. Más aún, existe una gran cantidad de evidencia que indica que el apoyo entre pares entrenada en la escucha activa, la empatía y la mediación y la resolución de conflictos pueden ayudar a las víctimas de la violencia y contribuir a un *ethos* escolar más contenedor.

Estas aproximaciones reconstitutivas e inclusivas al problema crean oportunidades para que indistintamente adultos y niños muestren respeto por otros indistintamente de su raza, género, edad, nacionalidad, clase, sexualidad, aspecto, sus creencias políticas o religiosas, sus habilidades físicas o mentales y empatía por los sentimientos ajenos y apertura a la perspectiva de otros. En un nivel más amplio, es también importante para los educadores demostrar compromiso con la justicia social, la equidad y la no violencia.

Bastante frecuentemente la experiencia comunitaria y familiar de los jóvenes no les provee las competencias sociales para incorporar tales valores. De manera que es importante que las escuelas tengan en cuenta las formas de ayudar a esos alumnos a comprender las estrategias que permiten resolver de manera sostenida los conflictos pacíficamente. Los maestros también deberían promover sus propias conductas y prácticas de manera de modelar los valores básicos descriptos.

Finalmente, la evidencia parece señalar la importancia de una aproximación sistémica tomando a la totalidad de la comunidad escolar para resolver el problema del hostigamiento escolar, en vez de limitar el enfoque en torno a un niño particular con tendencias agresivas, o proteger a un niño vulnerable que está siendo hostigado. Esas estrategias subrayan la necesidad de cambios en la conciencia y conducta individual del niño, sus padres, sus maestros y a un nivel más general en sus comunidades. Ninguno de ellos debería olvidar el poder que el grupo de pares posee para enfrentar el problema.

Resumen:

Desde la mitad del siglo XX, el hostigamiento escolar ha sido visto como una violación de los derechos humanos fundamentales de los niños, especialmente sus derechos a la seguridad física, integridad psicológica y bienestar. Luego de presentar las distintas formas de hostigamiento y algunas definiciones del término, este artículo analiza el contexto de hostigamiento escolar para comprender su naturaleza y, finalmente, presentar algunas maneras de reducirlo y prevenirlo. Desde un modelo explicativo que toma en consideración la complejidad del hostigamiento escolar e indica la necesidad de enfrentar el problema en distintos niveles de análisis y de intervención, se desarrollan los cuatro contextos considerados: individual, interpersonal, comunidad y sociedad en general. Se sostiene la importancia de una aproximación sistémica tomando a la totalidad de la comunidad escolar para resolver el problema del hostigamiento escolar. Esas estrategias subrayan la necesidad de cambios en la conciencia y conducta individual del niño, sus padres, sus maestros y a un nivel más general en sus comunidades.

Palabras clave

Hostigamiento escolar; Definiciones; Estrategias; Comunidad escolar

Abstract

Since the middle of the 20th century, school bullying has increasingly been viewed as a violation of children's fundamental human rights, especially their right to physical safety and psychological security and well-being. After presenting different ways of bullying and some definitions of the concept, this article analyses the context of school bullying to understand its nature and finally, present some ways of preventing and reducing it: Cowie and Jennifer developed an explanatory model which takes account of the complexity of school bullying and indicates the need to address the problem at different levels of analysis. From this perspective, school bullying is the result of multiple levels of influence on behavior, which include individual, relationship, social, cultural and environmental factors. The authoress points the great value of a systemic whole-school approach to solving the problem of school bullying. Such an approach highlights the need for changes in awareness and behaviour for the individual child, their parents, their teachers and at a wider level in their communities.

Key words

School Bullying; Definitions; Strategies; School Community

NOTAS

¹ Hemos elegido traducir la palabra 'bullying' como hostigamiento, ya que es el término que mejor refleja la noción inglesa que implica de hecho amedrentar y agredir a un tercero, ya sea mediante la intimidación psicológica, la amenaza o el uso de la fuerza.

BIBLIOGRAFIA

BARTER, C., RENOLD, E., BERRIDGE, D. and CAWSON, C. (2004) **Peer violence in Children's Residential Care**. Palgrave Macmillan, London.

CAMERON, L. & THORSBORNE, M. (2001) Restorative justice and school discipline: mutually exclusive?', in H. Strang and J. Braithwaite (eds.), **Restorative Justice and Civil Society**. Cambridge University Press, pp 180-194, Cambridge.

COWIE, H. & HUTSON, N. (2005) Peer Support: a Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying, Special issue: Bystander Behaviour and Bullying, **Pastoral Care in Education**, 23, 22, 40-44 Edited by Ken Rigby and Colleen McLaughlin

COWIE, H. and JENNIFER, D. et al (2007) **School Bullying and Violence: Taking Action**. www.vista-europe.org

COWIE, H., NAYLOR, P., TALAMELLI, L., CHAUHAN, P. & SMITH, P. K. (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support, **Journal of Adolescence**, 25, 5, 453-467.

CRAIG, W. and HAREL, Y. (2004) Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, B. Barnekow and V. Rasmussen (Eds.) **Young people's Health in Context**. International report from the HBSC 2001/2002 survey. WHO Policy Series: Health Policy for Children and Adolescents. Issue 4, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, pp 133-144.

DERRINGTON, C. and KENDALL, S. (2004) **Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, Identity and Achievement**. Trentham Books, Nottingham.

FARRINGTON, D. (1996) **Understanding and Preventing Youth Crime**. York Publishing Services for the Joseph Rowntree Foundation, York.

HAWKER, D. S. J. and BOULTON, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies, **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, 41, 441-455.

HOPKINS, B. (2004) **Just Schools**. Jessica Kingsley. London.

MAINES, B. And ROBINSON, G. (1997). **Crying for help: the No Blame Approach to Bullying**. Lucky Duck Publishing, Bristol.

MENCAP (2000) **Living in Fear**. Mencap, London.

MENESINI, E., CODECASA, E., BENELLI, B. & COWIE, H. (2003) Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian Middle schools, **Aggressive Behavior**, 29, 1-14.

MORRISON, B. (2003) Regulating safe school communities: being responsive and restorative, **Journal of Educational Administration**, 41, 6, 689-704.

NAYLOR, P., COWIE, H., COSSIN, F., de BETTENCOURT, R. & LEMME, F. (2006) Teachers' and pupils' definitions of bullying, **British Journal of Educational Psychology**, 76(3), 553-576.

NORET, N. and RIVERS, I. (2006) The prevalence of bullying by text message or email: results of a four-year study. Poster presented at British Psychological Society Annual Conference, Cardiff, April.

OLIVER, C. and CANDAPPA, M. (2003) Tackling bullying: Listening to the views of children and young people. Research Report RR400, DfES Publications.

OLWEUS, D. (1993) **Bullying at School: What We Know and What We Can Do.** Blackwell, Oxford.

PEPLER, D. (2006) Bullying interventions: a binocular perspective. **Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 15, 16-20.

PIKAS, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In E. Roland and E.Munthe (Eds.) **Bullying: an International Perspective.** David Fulton, London, pp. 91-104.

RIGBY, K. and MCLAUGHLIN, C. (2005) Bystander Behaviour and Bullying, Special issue: **Pastoral Care in Education**, 23, 22, 2-4.

RIVERS, I. and COWIE, H. (2006) Bullying and Homophobia at UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery, **Journal of Gay and Lesbian Issues in Education**, 3, (4)11- 43.

SHARIFF, S. (2005) Cyber-Dilemmas in the New Millennium: Balancing Free Expression and Student Safety in Cyber-Space. Special Issue: Schools and Courts: Competing Rights in the New Millennium. **McGill Journal of Education**. 40(3) 467-487.

SMITH, P. K. (ed.) (2003) **Violence in Schools: The Response in Europe.** RoutledgeFalmer, London.

SMITH, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefvooghe, A. (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison, **Child Development**, 73, 4, 1119-1133.

UNICEF (2007) **Child Poverty in Perspective: an Overview of Child-Well-being in Rich Countries.** Innocenti Report Card 7. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

World Health Organisation (2002). **World Report on Violence and Health.** World Health Organisation, Geneva.

WACHTEL, T. & MCCOLD, T. (2001) Restorative justice in everyday life: beyond the formal ritual. In H. Strang & J. Braithwaite (eds.) **Restorative Justice and Civil Society**. Cambridge University Press, Cambridge. pp 114-129.

WILSON, D., SHARP, C. and PATTERSON, A. (2006) **Young People and Crime: Findings from the 2005 Offending, Crime and Justice Survey**. Research Development and Statistics Directorate, Home Office, London.

YWCA, (2004) Pride not prejudice: young lesbian and bisexual women. YWCA Briefing. <http://www.ywca-gb.org.uk/briefings.asp>

Escuela de este mundo. ¿“Niños de otro mundo”?

María del Rosario Contepomi*

“A veces las cosas que uno llama pequeñas son grandes, mayores de lo que parecen o de lo que uno sospecha. A veces, con el paso de los años, resultan ser enormes”.

Teller¹

El propósito del trabajo es reflexionar sobre “qué ocurre” en la vida cotidiana de una escuela estatal de la ciudad de Posadas, a la que asisten niños residentes en uno de los barrios socioeconómicamente más pobres y marginalizados. Estas reflexiones son parte de los resultados de una investigación etnográfica cuyo propósito fue conocer las prácticas e interacciones entre sujetos sociales –maestros y alumnos– que se identifican y distinguen como tales. Se priorizó el estudio en un primer grado del ciclo EGB1, espacio donde abordamos procesos y acontecimientos “invisibles” que también construyen a la escuela como institución social, en este caso, la discriminación que afecta a alumnos de entre seis y ocho años de edad.

Postulamos que la vida cotidiana de la escuela y el aula² conforman el espacio socio-educativo donde operan, se actualizan y recrean procesos sociales que pautan las relaciones, definen la interacción educativa, limitan o promueven el aprendizaje, estimulan u obstaculizan

* Universidad Nacional de Misiones

la práctica pedagógica y construyen progresivamente las trayectorias escolares de los alumnos.

Ahora bien, ¿por qué hablaremos de esta escuela cuando el tema que nos convoca es la violencia? Dado que el concepto de violencia es multívoco³, nos referiremos a la discriminación como una de las formas en la que la violencia se expresa soterrada, pero no por ello menos virulenta y dolorosamente. Generalmente la violencia se asocia a muerte, homicidio, agresión o maltrato físicos, hechos que excepcionalmente encontramos en las unidades educativas. Empero, en esta ocasión nos interesa hablar de muertes y –agrego– de agonías sociales que no dejan improntas físicas pero sí mutilaciones o marcas que acompañan el decurso de la vida de las personas. Estas muertes y agonías no son factibles de medirse estadísticamente, aunque es posible reconocerlas y dimensionarlas adentrándose en los sentidos y valores culturales que los sujetos comparten en un aquí y un ahora. Empero, junto a las otras formas de violencia sí participan de la urdimbre que tejen determinadas formas de poder sutiles, naturalizadas y legitimadas social e institucionalmente.

Consideramos que la violencia en las escuelas es la manifestación de una compleja configuración de procesos no sólo originados en este específico campo de relaciones sociales sino, también, en otras dimensiones constitutivas de la sociedad⁴. En el vínculo escuela-violencia podemos reconocer elementos que aúnan violencias originadas en la estructura social y violencias que se generan en la dinámica propia de las prácticas del campo educativo.

La escuela es parte de la sociedad, en este caso, de una sociedad que se caracteriza por una determinada forma de organización de las relaciones sociales, a saber, por una estructura con posiciones jerarquizadas que en el plano de las representaciones son significadas y valoradas por el cuerpo social. La escuela se asemeja a la realidad que la rodea y, por tanto, tiende a reproducir prácticas y valores que expresan los de la socie-

dad a la que pertenece. De este modo, los principios de diferenciación, las desigualdades y jerarquías “de afuera” tenderían a replicarse a través de las categorías de distinción que operan “adentro”.

Para analizar esta escuela en relación con la violencia, nos posicionamos junto a Pierre Bourdieu (1997)⁵ quien define la violencia simbólica como las legitimaciones de desigualdad y jerarquías internalizadas que incluyen, entre otras formas, el poder de unas clases sociales sobre otras. Esta violencia está asociada a la dominación a un nivel íntimo, se ejerce a través de prácticas que dañan la integridad cultural de actores individuales o colectivos y tiene como mecanismos distintivos a la discriminación o estigmatización del “otro” socio-cultural.

El barrio: “los de arriba” y “los de “abajo”

El sector socio-urbano donde residen los alumnos y se encuentra localizada la escuela de interés está constituido por dos barrios claramente diferenciados: La Flor y El Tatú⁶. La Flor está ubicado en las barrancas del río Paraná donde residen familias de sectores medios, mientras que El Tatú está asentado en tierras bajas e inundables y sus habitantes pertenecen al segmento económico más pobre de la ciudad.

Los marcados desniveles del terreno representan el signo más importante de distinción entre ambos barrios y, conforme a ello, los pobladores se distinguen como “los de arriba” en alusión a La Flor o como “los de abajo” cuando se habla de los ribereños. Así, estas características topográficas constituyen un indicador que, en la práctica social, no refieren sólo a la ubicación espacial de los residentes, sino que preferentemente aluden a las diferencias de carácter socio-económico de la población asentada en uno u otro.

Los vecinos de ambos barrios reproducen en sus discursos categorías y estereotipos arraigados en la sociedad toda. Los de la zona alta

hacen uso de las categorías arriba-abajo con un claro sentido valorativo y jerarquizante, como ilustró una vecina de La Flor:

“Acá, este barrio es tranquilo, la gente es buena, vivimos bien, yo nunca me enteré que haya pasado algo malo. Pero allá abajo..., allá abajo es muy feo, es malo, ¡hay cada gente...!”.

Por su parte, la madre de un alumno residente en El Tatú expresó:

“Ellos dicen por nosotros los villeros, dicen ¡son villeeeros! Tiene muchas cosas esta palabra...: son de allá, de allá abajo, de la villa, de la mugre, son pelientos⁷, chupan⁸...”.

De este modo, los espacialmente ubicados abajo se corresponden con “los de abajo” en la jerarquía social –“los villeros”–, categoría que refiere tanto a las condiciones materiales de existencia como a un estilo de vida definido por un conjunto de atributos descalificantes, distinguibles y distintos de los socialmente hegemónicos. Considerando el contexto interbarrial puede advertirse que las relaciones entre los agentes se encuentran pautadas por la distancia social; que los individuos se perciben y reconocen a partir de ciertas propiedades significantes enraizadas en las condiciones de vida y en las posiciones jerarquizadas de la estructura social.

En este acotado sector socio-urbano, las categorías distintivas arriba-abajo se han convertido en unidades significativas y en la traducción simbólica del esquema de organización social predominante. De esta forma, definen una visión del mundo social y pautan las relaciones sociales jerárquizadas ya que, como define (Bourdieu, 1988:171), “... las más fundamentales oposiciones de la estructura de condiciones (alto-bajo; rico-pobre) tienden a imponerse como los principios fundamentales de la estructuración de las prácticas y de la percepción de las prácticas”.

Así, el mundo social (Bourdieu, 1988) accede, en la objetividad misma, al estatuto de sistema simbólico organizado según la lógica de las diferencias y la separación diferencial constituida como distinción significativa. El espacio social y sus diferencias tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida constituido por grupos de

individuos caracterizados por estilos de vida diferentes. Estas distinciones producen separaciones destinadas a ser reconocidas como diferencias legítimas, la mayoría de las veces, como diferencias “de naturaleza”.

La escuela: “los dos nos hacemos falta”

El establecimiento está localizado en la zona alta, es decir, en el barrio La Flor, si bien la mayoría de sus alumnos provienen de “abajo”, de El Tatú. Su emplazamiento y características edilicias –ex vivienda familiar refuncionalizada– contribuyen a una particular falta de reconocimiento y presencia en el medio social. Algunos vecinos reconocían su perfil difuso y engañoso, como señaló un ex-alumno y vecino de El Tatú:

“Esta es una escuela que no se nota, casi escondida, las escuelas se ven, ésta no se ve y por eso se olvidan de ella. Para mí ésta es una escuela como invisible, ¿viste?”.

La escuela invisible y olvidada es un emergente expresivo que sintetiza una multiplicidad de sentidos que, en este trabajo, iremos recorriendo y ahondando. Por ser una escuela olvidada, invisible y que, además, “tiene mala fama” según la directora, las docentes lidian con la baja matriculación que las obliga a desarrollar estrategias para evitar su clausura, tales como:

- Dilatar el período de inscripción para aumentar la cifra de inscriptos o compensar el desgranamiento, como señaló una docente:

“Nosotras [las maestras] acá en la escuela aceptamos de todo porque los recibimos fuera de tiempo, por la baja inscripción. Pero... ellos necesitan venir a la escuela y nosotros necesitamos que haya alumnos, o sea, los dos nos hacemos falta”.

- Aceptar niños rechazados por otros establecimientos, como atestiguó la directora:

“Acá tenemos que aceptar las sobras que vienen de otras escuelas: chicos con problemas de conducta, los que mayores problemas

tienen. Aceptamos todo tipo de chicos. ¡Por eso esta escuela tiene mala fama!”.

- Mantener en los Registros de asistencia un número de alumnos que abandonaron la escuela y que figuran presentes en el control cotidiano, de acuerdo con el testimonio de una maestra:

“Nosotras [las maestras] a este grupo de alumnos los llamamos los “fantasmitas”.

Las maestras pertenecen a sectores socio-económicos medios –algunas gozan de una situación económica holgada– y residen en diferentes barrios de la ciudad, dos de ellas en La Flor. Por su parte, los niños pertenecen a un segmento social caracterizado por condiciones de vida definidas por la carencia económica, inestabilidad residencial⁹, precariedad laboral, alimentación deficiente y bajo nivel educativo. De este modo, en la trama de relaciones que se construye en el ámbito escolar, los agentes se encuentran y reconocen como sujetos diferentes.

De acuerdo con los esquemas clasificatorios sociales hegemónicos los pobres carecen. Ahora bien, ¿de qué carecen estos niños pobres, según las maestras de esta escuela? Conforme a los testimonios, adolecen no sólo de bienes materiales y culturales sino también “de cariño en sus hogares”. Así, los alumnos de “abajo” son portadores de un estilo de vida percibido y caracterizado por las maestras como “bajo”, causal de cualidades indeseadas. En virtud de ello, una docente aseveró:

“Aquí les tenés que enseñar todo: educación, moral, costumbres; los formás integralmente de acuerdo con lo que los docentes queremos. Aquí es todo nuevo, los de otras escuelas ya saben todo, vienen bien formados, aquí los tenés que vestir o lo que traen sirve de muy poco. Son así...”.

La “desnudez” de los niños implica la desvalorización de su “ropaje” y la desestimación de conocimientos, destrezas y valores adquiridos en el entorno familiar y social al que pertenece. Coincidimos con Philip

Jackson (1994: 50) cuando expresa que “La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada”. Las docentes de esta escuela, con capitales diferentes a los de su pareja educativa, se perciben y son percibidas ocupando una posición superior, lugar desde el cual reconoce y posiciona a sus pequeños y “bajitos” interlocutores. El maestro se reconoce como poseedor frente al carenciado, como habiente frente al vacío, como dador frente al necesitado, como ilustra el siguiente testimonio:

“Acá el maestro es todo, el maestro es consejo, el maestro es familia, el maestro es gobernante, el maestro es mamá, es papá, es todo, siempre hablando de las escuelitas pobres, no de las del centro¹⁰”.

Enmarcadas en esta visión socialmente hegemónica del “otro” social –el pobre–, subyacen dos concepciones a partir de las cuales se define y califica a los niños: una es el rechazo a su identidad social y la consecuente negación de los aprendizajes anteriores, y la otra que –partiendo de su reconocimiento– se asocia a la desvalorización de su habilidades y competencias.

Pero no sólo como agente social el maestro califica al educando sino también como miembro de una institución que, en la práctica, tiende a ignorar o reconocer parcialmente las destrezas y saberes de sujetos pertenecientes a ciertos sectores sociales, tras un ideal o referente que se asemeja a las disposiciones encarnadas en los de clases medias o altas. Consecuente a la posición que ocupa en la estructura social e institucional, a la cosmovisión y expectativas que inconsciente o voluntariamente traslada a las prácticas, el maestro percibe, posiciona y juzga al alumno en la interacción cotidiana.

Afianzada en esos criterios clasificatorios, una maestra cuestionó el dictamen de la supervisora que “no fue positivo pero sí injusto” dado que, según su modo de ver, soslayó el perfil de los alumnos en la evaluación presentada, *factotum* de los resultados no deseados por ella y el sistema educativo:

“Ellas [las supervisoras] creen que yo estoy trabajando con chicos normales. Estos chicos son un elemento diferente al que ella cree”.

Por ello, es necesario internarse en la intimidad de las escuelas, penetrar la superficie de los acontecimientos y desde las aparentes trivialidades de lo cotidiano o rutinas de las prácticas, desde las supuestas intrascendencias y pequeñeces, inmediataces y espontaneidades, incertidumbres y certezas, interpretar “qué pasa” en la interacción educativa.

El aula: “son niños de otro mundo”

El aula, ese pequeño mundo vital constituye el “espacio” –en tanto lugar practicado (Campos, 2004)– donde se desenvuelve cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, se encuentran maestro y alumno en cuanto sujetos socio-educativos. Las relaciones están pautadas, fundamentalmente, por el objetivo convocante: enseñar y aprender. No obstante, la interacción diaria transcurre no sólo dentro de las rutinas establecidas y conforme a los roles específicos; también se construye conforme a un conjunto de “ingredientes” no menos relevantes que componen una realidad singular. Es aquí donde los objetivos abstractos de la enseñanza-aprendizaje encuentran su referencia humana, su carnadura, y los límites y las desmesuras entre lo ideal y lo real.

Este contexto relacional íntimo permite a la maestra de primer grado “conocer” a sus alumnos y distinguirlos a partir de ciertas características que, aseveraba, son las causas de sus bajos rendimientos:

- Los chicos son “inmaduros”:

“Los chicos tienen un desarrollo intelectual menor a la edad que tienen en realidad, no coincide la edad con lo que ellos pueden hacer, son inmaduros: el de seis parece que tiene cuatro, el de siete como si tuviera cinco... Y algunos son peores, tendrían que estar en una escuela diferenciada”.

Cabe señalar que las reiteradas expresiones como “no pueden escribir porque tienen un problema madurativo”; “para mí es eso, no tienen maduración”; “es un problema de madurez de mente” remitían, principalmente, a cierta incapacidad natural de los sujetos. Dichas afirmaciones eran formuladas con cierto sentido de fatalidad, esto es, enraizadas en un criterio de irreversibilidad de los condicionantes psico-biológicos que determinarían las escasas posibilidades de aprendizaje y, por ende, una infructuosa tarea pedagógica.

Generalmente, estos criterios se arraigan en la creencia de una incapacidad natural de los individuos, idea sólidamente instalada y sostenida por posturas y discursos biologicistas. Se insiste en que cada ser humano está dotado de determinada “cantidad” de inteligencia que lo determina de por vida. Desde estas perspectivas, los condicionantes sociales o institucionales tienen poco que ver, y la esperanza de cambio a través del trabajo pedagógico es desestimada o definitivamente desechada. Pero, en realidad, como sostiene Juan Carlos Tedesco (1983:136): “... sea cual sea el papel de la herencia, nadie puede cuestionar que el capital genético del ser humano impida metas tan elementales como el logro de la escolarización básica”.

- Los chicos “no hablan”:

“¡Los chicos sólo hablan entre ellos, no hablan en clase y si hablan cuentan cosas que nada tienen que ver! ¡Son niños de otro mundo! Cómo querés que aprendan si no hablan”.

Uno de los rasgos identificados por la maestra como idiosincrático de la mayoría de los niños refería a que “no hablan”; “tienen problemas de comunicación”. En diversas oportunidades, la docente enfatizó este impedimento como condicionante de su relación: “Sonia no habla y no participa”; “Consuelo tampoco habla”, “Estela copia, tiene linda letra pero no habla”; “Después de un mes y medio de empezar las clases me di cuenta de que Cintia hablaba mal, antes no podés saber, ¡cómo voy a saber si no hablan!”), son algunas de las expresiones

que aluden a la incomunicación y desentendimiento entre los agentes del par educativo.

Contrariamente, cuando la investigadora se reunía con los niños durante los recreos, se mostraban comunicativos, –incluyendo aquellos que eran calificados por la docente como huraños o reacios al diálogo– y se expresaban sin reservas: comentaban acontecimientos familiares, relataban anécdotas e interpretaban canciones. Esta actitud fue creciendo a medida que se repetían los encuentros; la voluntad y ganas de “hablar” aumentaba día a día así como sus expresiones de cariño que se traducían en obsequios –de flores y dibujos- o en asirla de las manos¹¹.

La fluidez de las interacciones despertó la curiosidad de la maestra quien se interesó en saber si “los chicos siempre hablaban”. Ante la respuesta afirmativa, atinó a expresar que la fecunda instancia interactiva se había suscitado “porque los chicos están entusiasmados con los juguetes que vos traés” (cartulinas y recipientes para recortar), desmereciendo la experiencia comunicacional con clara actitud autodefensiva.

Desde la perspectiva de la docente, la distancia vincular en el aula se asociaba a cierta indiferencia o desinterés que los chicos y sus familias imprimen a su relación con la institución. Contrastando la actitud de los niños en ambas situaciones, podemos reconocer que el silencio de los niños en el aula nos está hablando, que los niños hablan de muchas maneras, también a través de la ausencia de palabras. Los relatos in-significantes (“cuentan cosas que nada tienen que ver”), la falta de respuestas verbales, no siempre son ausencias dialógicas sino presencias significantes en un diálogo que, a pesar de la falta de reconocimiento de la maestra, existe.

- Los chicos “son buenos copiadores”:

“Son buenos copiadores: León repitió tres veces, no asimila, es buen copiadador pero no puede escribir al dictado; Estela copia pero tiene linda letra; Néstor escribe del pizarrón pero no puede al dictado, etc., etc.”.

En el contexto discursivo de la docente, el sentido imputado al “son buenos copiadores” remitía fundamentalmente a atributos innatos, a incapacidades biológicas o psicológicas que les impedirían producir conocimiento. Sin desestimar la importancia de factores que podrían afectar el desarrollo físico de los niños o su capacidad operatoria (v.g. alimentación deficiente), no debe descartarse el componente discriminatorio vehiculado a través de los mecanismos de naturalización que se traducen en el “son así”. Desde concepciones esencialistas se atribuye al orden natural lo que puede ser producto de otras condicionantes. Esta perspectiva que justifica las desigualdades sociales en términos de diferencias innatas, considera los problemas de aprendizaje como fenómenos cuasi inmodificables y, consecuentemente, paraliza cualquier estrategia para superarlos.

En Ciencias Sociales se ha estudiado vastamente¹² cómo ciertas expectativas de los docentes responden a prejuicios vinculados al origen social del alumno. Uno de los prejuicios, arraigado en torno a niños pobres, se apoya en la creencia sobre su menor capacidad para crear y generar por sí mismos conocimientos que, en palabras de la maestra, se tradujo en un: “No se pueden imaginar cosas, no tienen fantasía”. Si bien las condiciones existenciales de los niños se traducen en la carencia de algunas aptitudes y destrezas exigidas por la institución, el conocimiento teórico y empírico que disponemos ¿nos habilita a no poder “imaginar” un niño, cualquiera sea su origen o condición social, sin capacidad de imaginación o fantasía?

En las tres características atribuidas a los niños por la maestra –que identificaba como impedimentos del aprendizaje– se revela un elemento que las asemeja: la ausencia de reconocimiento de la participación del docente o institución. Se apela a factores externos, a saber, a cualidades biológicas, psíquicas, culturales de los niños y sus familias.

Reconociendo la incidencia de condicionantes que escapan a la intervención docente o institucional, es ineludible preguntarse sobre el impacto que las categorizaciones ejercen en la relación educativa; sobre

su poder de construcción de conductas e identidades de los alumnos. Si se considera que en toda relación social los sujetos se posicionan y constituyen de acuerdo con características objetivas y propiedades significantes, no debe desestimarse la capacidad de construcción que esos atributos “objetivos” puedan poseer en los comportamientos escolares.

Estudios como el de Carina Kaplan (1992) focalizados en la interacción pedagógica han demostrado la importancia e incidencia de los significados atribuidos, de las expectativas del docente, de la valoración transmitida en el desempeño de los alumnos. En este sentido, Emilio Tenti Fanfani (en Kaplan ídem: 10) afirma que: “... el ‘etiquetamiento’ no es una operación inocente”. “Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos”.

Retomando esta perspectiva, ¿no podemos acaso reconocer que cuando la maestra aseguraba con cierta fatalidad que “Cintia es inmadura”, “Estela no habla”, “Néstor es buen copiadore”, participaba y colaboraba en la construcción del desempeño escolar de los chicos, dificultándoles los caminos de reparación que les permitieran escapar de la poderosa imagen especular e identificatoria?

Desde los sectores sociales e institucionales hegemónicos se ocultan los mecanismos de diferenciación y discriminación y se tiende a explicar las desigualdades del rendimiento escolar como desigualdades naturales, desigualdades de dones. Los maestros reconocen las limitaciones materiales o educativas de sus alumnos, pero las concepciones voluntarista y meritocrática termina encubriéndolas o desplazándolas. En “la ideología del don natural” se encuentra una legitimación de los privilegios sociales, en tanto transmuta la herencia social en virtud personal. De esta manera, los sistemas educativos formalmente democráticos transforman los privilegios de clase en méritos personales.

Producto de las carencias asignadas, de una identidad social desacreditada, de las bajas expectativas del maestro, en la interacción cotidiana el alumno ocupa una posición subalterna. Cuando hablamos de

la “invisibilidad” de ciertos procesos escolares pretendemos dar cuenta, precisamente, de aquellos acontecimientos resultantes de la trama de relaciones que enfrenta a los sujetos como agentes sociales jerarquizados. En consecuencia, nos preguntamos ¿cómo la subalternidad condiciona la práctica pedagógica en este primer grado?

La realidad áulica cotidiana demostró la distancia entre lo que se dice y se hace, entre la prédica y el quehacer concreto. Esta situación se patentizó durante una clase destinada a la enseñanza de la serie numérica del treinta al cuarenta: por una parte, la propuesta curricular –comenzar de lo concreto a lo abstracto, manipular objetos concretos y conocidos– no fue incorporada en la práctica pedagógica y, por otra, el “ingrediente” vincular que sumó la maestra ante el comportamiento de los niños:

Maestra: “Hoy vamos a agregar diez números más, o sea, vamos a agregar una decena. Bueno, al treinta le agrego un número y queda treinta y uno: treinta más uno es igual a treinta y uno; al treinta le agrego dos y hace treinta y dos.....”.

Y así sucesivamente.... La docente no escribía los números en el pizarrón. Al llegar a treinta y cinco solicitó a los alumnos que la acompañaran en coro:

Maestra: “Tres más cinco: treinta y cinco; tres más seis: treinta y seis; treinta y siete es el tres y el siete..., el cuarenta es el cuatro y el cero; el cuarenta es el cuatro y el cero!”.

Tres o cuatro alumnos repetían mecánicamente acompañando a la maestra mientras los demás permanecían en silencio. Al advertir que la mayoría de los chicos no respondían a sus consignas o cometían errores, comenzó a elevar el volumen de la voz y dijo:

Maestra: “Esto es porque no piensan, dicen cualquier cosa, no les interesa, eso es, no les interesa. Ustedes, ¿con qué escuchan, con los oídos o con los pies?”.

A continuación escribió la serie numérica en el pizarrón mientras la repetía oralmente.

Después del recreo, como recurso punitivo por la reducida participación comenzó a interrogarlos individualmente: cada niño debía leer los números escritos en el pizarrón. Algunos de ellos, con enorme dificultad consiguieron conformar a la maestra. Sin embargo, una de las niñas a pesar del esfuerzo que realizaba no logró responder a la demanda. Al no obtener los resultados esperados, la maestra repitió la misma pregunta una y otra vez, aumentando el tono de voz progresivamente. Como la alumna permanecía callada, preguntó a la clase: “¿Qué vamos a hacer con Carolina, qué le va a pasar porque no aprende?”. De inmediato, comprendiendo la consigna dada por la maestra, los chicos comenzaron a cantar en coro y a viva voz:

“No sabe, no sabe y tiene que aprender, orejas de burro le vamos a poner”.

Algunos chicos reían y se acompañaban dando palmas. La niña –parada junto al pizarrón– miraba y escuchaba inmóvil, en silencio, a sus compañeros. Luego la maestra le ordenó que volviera a su pupitre e hizo pasar a otro alumno al pizarrón.

Ante las dificultades o equivocaciones, la docente insistía en que la solución era “pensar”, es decir, que los problemas se generaban por la ausencia de una actitud reflexiva por parte de los educandos. Así, la docente les exigió que, en adelante, deberían escribir “Pienso y Sumo” antes de comenzar a resolver las operaciones en los cuadernos.

Durante una clase de Lengua¹³ la docente decidió evaluar a los alumnos por medio de la lectura individual y comenzó por una de las niñas:

Maestra: A ver vos..., me olvidé tu nombre y hace dos años que estás conmigo porque repetiste, me olvidé. Vos..., empecé a leer.

La niña no dijo su nombre y permaneció en silencio. No levantaba los ojos del cuaderno pero tampoco leía. La maestra decidió, entonces, comenzar a leer y Carolina sólo fue repitiendo el texto

hasta el final, apoyándose en las últimas sílabas de cada palabra. Cuando la docente finalizó la lectura, se dirigió a otro alumno:

Maestra: Vos, Delia, ahora. Ella sabe más que vos (sentenció dirigiéndose a Carolina que no pudo leer sola); no sé que va a ser de tu vida y eso que repetiste! ¡Leé, Delia!

La experiencia de esta niña fue similar a la anterior, si bien con mucho esfuerzo consiguió deletrear algunas palabras. Delia finalizó la lectura siempre ayudada por la maestra que la reemplazaba en los silencios y luego le pedía que repita.

Maestra: María Emilia, ahora leé vos.

María Emilia no pudo leer ninguna de las palabras.

Maestra: A María Emilia le comió la lengua los ratones. Ella no sabe leer porque aprende de memoria y ¡eso está mal, no se aprende de memoria! Sentate y que lea Cintia.

Cintia comenzó la lectura pero se equivocaba constantemente, confundía las letras. Ante los magros resultados la docente comenzó a leer: cuando ella leía Cintia repetía, cuando callaba volvía el silencio. Una de las niñas, comprendiendo el esfuerzo que realizaba la compañera y consciente de la presión ejercida por la maestra, manifestó:

Alumno: “Ella intenta señora, pero no puede...”.

La maestra se defendió depositando en los niños la responsabilidad.

Maestra: “¿Saben porqué no saben? Porque faltan, porque son unos faltadores, hace un poco de frío y no vienen. ¡Cómo..., si yo tengo frío y vengo igual a la escuela!”.

La hora siguiente fue destinada al dictado de frases en el pizarrón. El clima fue similar y las dificultades de los niños se repitieron. Mientras se desarrollaba el dictado, la hija de la maestra –que había acompañado a su madre y permanecido en el aula durante toda la jornada– por momentos se entretenía jugando con plastilinas de colores en uno de los primeros

bancos. Estos objetos ocuparon la atención de los alumnos durante una hora de clase, situación que parecía ignorar la docente:

La docente comenzó a dictar frases a León quien debía escribir en el pizarrón:

Maestra: Dd ii aa nn aa...

León no escribía.

Maestra: La D!!!, la D!!!, León. Amasá, mamá, pero no pegues plastilina en el banco (expresó la docente dirigiéndose a su hija con un tono de voz marcadamente diferente al que utilizaba con sus alumnos).

Mientras dictaba, los chicos estaban pendientes y atentos al juego de la niña de su misma edad, observándola a escondidas de la maestra quien intentaba hacer escribir a León. De pronto, interrumpió el dictado:

Maestra: León, traéme un trapo y limpiame la mesa (que su hija había ensuciado con plastilina).

León salió del aula para cumplir con el pedido. Regresó con un pedazo de tela y se dedicó pacientemente a limpiar el pupitre.

Maestra: No quedó limpio; traé una madera chiquita y raspá la plastilina pegada.

León consiguió un palito en el patio con el cual frotó el banco hasta que quedó impecable. La hija de la maestra permanecía al lado del niño y lo observaba mientras trabajaba. La docente, mientras tanto, corregía los cuadernos.

Sonó el timbre y no todos los chicos salieron al recreo. Algunos, principalmente niñas, permanecieron en el aula parados junto al pupitre donde se encontraban depositadas las plastilinas. Las miraban insistentemente y sólo dejaban de hacerlo para observar a la propietaria que, de manera ostensible, los controlaba. Cuando uno de los varones trató de tomar un trozo en sus manos, la dueña lo denunció gritando: “Salgan de acá, ustedes!!!, le voy a contar

a mi mamá!!!”; y llamó a la madre quien, rápidamente, acudió en su auxilio, guardó las plastilinas en la cartera y mandó a todos al patio, exceptuando a su hija.

Como “si esto fuera poco”, analizando el dictado de las Áreas prescritas por el Diseño Curricular Institucional de EGB1 y EGB2 en la provincia de Misiones (1997) pudimos develar otro de los procesos discriminatorios que construyen las desigualdades socio-educativas. El Diseño Curricular plantea, para el primer grado, un nivel mínimo de exigencias cimentado en objetivos formulados en términos de competencias a lograr a través de los siguientes campos del conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

En este trabajo¹⁴ –en virtud de los contenidos curriculares- centraremos la atención en el Área de Ciencias Sociales a la cual, según el Plan de tareas, la docente asignó tres horas semanales. No obstante, la permanencia en campo nos permitió conocer la distancia existente entre la planificación y la práctica áulica concreta. Asimismo, la revisión de los cuadernos de los alumnos, en particular el del niño con mayor presentismo y altas calificaciones (caso testigo), permitió contabilizar que las temáticas registradas se limitaron a diez¹⁵.

La amputación o cercenamiento de contenidos se acrecentó cuando comparamos los contenidos prescritos por la Currícula con los tratados en el aula: la maestra destinó el tiempo que correspondía a Ciencias Sociales principalmente a ensayar cantos y danzas para conmemorar aniversarios institucionales o Efemérides patrias¹⁶. Debemos resaltar que los contenidos conceptuales del Área se centran fundamentalmente en la familia, la escuela y la comunidad (el barrio). Por ejemplo, conocer y reflexionar en torno a “Los grupos sociales de la realidad cercana, las relaciones que se establecen con el espacio vivido y compartido: la casa, el aula, la escuela”; “La familia y sus integrantes...”; “La vida personal y

familiar: los hábitos, las costumbres, las comidas y los estilos de vida...” (Diseño Curricular de EGB1 y EGB2, 1997:122).

Considerando que la docente desarrolló cuatro unidades horarias anuales (de tres horas cada una) a dichos contenidos –dos a la constitución de núcleo familiar; una a la organización escolar y una a las características del barrio–, se pone en evidencia la exclusión de la vida cotidiana de los niños en la escuela, el no reconocimiento del “otro” a través de sus vivencias, afectos, experiencias y conocimientos vinculados a sus contextos más próximos y caros.

La explicación dada por la docente sobre el tiempo que destinó a dichas temáticas fue así sintetizada:

*“Yo no doy mucho Ciencias Sociales... o Naturales... porque **los chicos se aburren**, no les interesa, tiene que ser rápido y no tiene que ser largo; **además esos temas los dan el año próximo**; los objetivos se cumplen en el segundo”.*

Dado que es quien recibiría el año próximo a estos niños, se requirió la consulta de la docente del segundo grado quien sostuvo:

*“Y... no se da mucho... **Esas Áreas no tienen mucha importancia**, y por esas Áreas yo no los voy a hacer repetir, aunque **no aprendan**”.*

Frente a estos argumentos y justificaciones, contrasta el testimonio de la profesora de Educación Plástica quien manifestó:

*“Lo que llama la atención en sus dibujos libres es que **los chicos dibujan mucho el lugar donde viven**, el río, el parque, toda esta zona, el barrio, los barcos, en todos los dibujos aparece el río, el barco y el tren... Inclusive en algunos dibujos ponen una jirafa al lado del tren¹⁷”.*

Advertimos así que las propuestas educativas de la maestra de primer grado y los intereses de los educandos guardan una profunda distancia. En la cotidianeidad existirían “dos mundos”: el del niño, que dentro de un espacio de libertad como en las clases de Educación Artística brota con fuerza señalando caminos de acción pedagógica; y el de la práctica institucional que desoye esos reclamos silenciosos pero

suficientemente poderosos para que no podamos reconocerlos. Los intereses que espontáneamente surgen en el dibujo libre ¿no son los mismos que aquellos que les son escatimados en Ciencias Sociales? Entonces, ¿qué es lo importante y para quién?

Conforme a las prácticas desarrolladas en el aula, la actividad pedagógica del primer grado se centró casi exclusivamente en Lengua y Matemática, Áreas que contaron un número mayor de clases del prescrito por la Currícula. Si bien es necesario destacar las dificultades que manifiestan los alumnos en relación a las operaciones aritméticas y a la lecto-escritura, y que la prioridad institucional adjudicada a estos aprendizajes obliga a los docentes a reconvertir horas, no debemos desatender los argumentos esgrimidos sobre la escasa dedicación prestada a otras Áreas, ilustrados en “los chicos se aburren” o “no tienen importancia”.

Las deficiencias en el dictado de ciertas Áreas generan un vacío de orden cognocitivo y actitudinal en la formación del educando: contenidos no incorporados y competencias y disposiciones ante el conocimiento que les son escatimados. Ante tal evidencia es posible reconocer que la trayectoria educativa de estos niños se va construyendo con carencias, con importantes “lagunas” y crecientes incompetencias. La gravedad de la carencia y desprotección se profundiza si consideramos que “la escuela tiene un valor estratégico particular para los sectores subordinados de la sociedad. (...); ... la escuela sigue siendo el espacio institucional donde es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas del saber (...). Quizás los miembros más privilegiados de la sociedad tengan canales alternativos de acceso al conocimiento (la informática ‘a domicilio’, los viajes, las bibliotecas y discotecas familiares, etc.). Los hijos de los excluidos no pueden confiar en la pedagogía implícita y espontánea para apropiarse de ciertos saberes estratégicos” (Fanfani, 1992:22-23).

En el aula, en la interacción educativa cotidiana, se actualiza “hecho carne” en sujetos singulares, con nombres y rostros únicos e irrepetibles, lo que desde los abstractos conceptos y definiciones teóricas

designamos como “mecanismos de diferenciación”, “discriminación”, “reproducción de las desigualdades”, “lucha por la hegemonía”. Las prácticas sociales áulicas permiten observar a los sujetos en su concreción relativa; es el espacio donde los agentes reales se ponen en contacto, interactúan, se reconocen, se quieren o se rechazan, se juntan o se distancian. Es allí donde, en la práctica concreta y habitual, encontramos el conflicto o la conciliación de ciertas maneras de ser, de pensar y sentir el mundo, de explicar sus semejanzas y diferencias.

Pero existe un motivo que convoca y relaciona a los agentes educativos: enseñar y aprender. Entonces, debemos preguntarnos: ¿en qué medida este quehacer fundamental se desenvuelve de acuerdo con la diferencial posición social de los sujetos, en este caso emparentados en tanto “los dos nos hacemos falta”, como afirmó una maestra. ¿La calidad de la enseñanza impartida se correlaciona con las clases bajas, medias o altas de la sociedad?; ¿estarán hermanadas las *clases* sociales bajas con las *clases* disciplinares bajas, y las altas con las altas?

Como sostiene Jackson (ídem:64), “La cuestión de si las sonrisas son más frecuentes que los ceños fruncidos y las alabanzas más frecuentes que las censuras, depende de cada aula en particular”. Es cierto pero, añadimos, también depende de qué escuela estamos hablando. Sin embargo, afirma el autor, también se advierte que todas contienen “una especie de olor universal (...), en cada clase se percibe el olor ligeramente irritante del polvo de la tiza y el tenue olor a madera fresca de los lápices tras pasar por el sacapuntas. En algunas clases, sobre todo a la hora del almuerzo, existe el olor familiar de las naranjas y de los bocadillos que se mezclan (...) con el ligero olor a transpiración de los niños” (ídem:47). Estas vivas imágenes también invitan a preguntarnos: ¿en todas las aulas existe el olor de las naranjas, de los guisos y sopas que se mezclan con el olor a transpiración de los alumnos? Y otra pregunta que después de este recorrido se impone: ¿cómo son percibidos y calificados estos olores por las maestras en cada caso particular?

Algunas reflexiones (no finales)

Ante estas evidencias, debemos continuar interrogándonos qué es la violencia y obligarnos a reconocer los diferentes rostros que asume: ¿cuáles son y cómo los identificamos?; ¿son más importantes unos que otros?; ¿no priorizaremos los visibles en detrimento de los invisibles o fantasmagóricos?; ¿quiénes son los sujetos que diferencialmente padecen unos u otros en las escuelas?

Este trabajo intenta dar cuenta de una realidad que todos conocemos desde distintos lugares y con diferente profundidad, de adentro o de afuera, como docentes o como alumnos, como “fracasados” o “exitosos”: la escuela. Este acercamiento ha despertado la inquietud de conocerla cada vez más y es por ello que, en esta instancia, sean más las preguntas que las respuestas.

El análisis de la vida cotidiana en la escuela da cuenta de una compleja y multívoca realidad de la cual nos ha interesado conocer prácticas y rutinas encarnadas que forman parte de la socialización formal. Como hemos señalado, el objetivo ha sido develar la “invisibilidad” de procesos que forman parte y construyen a la escuela como institución social: la relación entre “los de arriba” y “los de abajo” o entre alumnos y maestros, roles éstos que reúnen a sujetos sociales que se identifican o distinguen como tales en la cotidianeidad, y prácticas que –no siempre conscientes– pasan a constituir el orden natural, la naturaleza misma de los hechos.

Sin soslayar las singularidades de la escuela que nos ocupa¹⁸, ésta forma parte de un sistema regido por principios organizativos que inciden –limitando o favoreciendo– el desempeño de sus agentes. Asimismo, la escuela forma parte de una sociedad en la que sus principios ordenadores, clasificatorios y jerarquizantes se manifiestan en todos los campos y construyen las relaciones entre sus miembros. Como afirma categóricamente Bourdieu (1988:48), “la estructura social está presente en cada una de las interacciones sociales”.

Partiendo de esta perspectiva teórica es posible alejarse de concepciones insulares o reduccionistas y comprender que el campo educativo no escapa a la lógica reguladora de las relaciones del espacio social mayor. Negarlo sería des-historizar a la educación una vez más y admitirlo es reconocer que las diferencias, las distinciones, las relaciones sociales jerarquizadas se verifican en la escuela. También significa acordar que la escuela cumple una función política y que la lucha es inherente a este espacio institucional. Significa, por lo tanto, negarnos a aislar la escuela de su contexto socio-político y de su matriz y desarrollo históricos¹⁹.

Los agentes educativos involucrados en la escuela –educadores y alumnos– pertenecen a determinados sectores que ocupan una posición en la estructura social. Cada agente, representante de una posición, es portador de un sistema de disposiciones para pensar, sentir, actuar y percibir el mundo. En el sistema de relaciones que se construye en el ámbito escolar, los agentes se encuentran como tales y se posicionan y jerarquizan en relación a los principios clasificatorios de la sociedad de acuerdo con la diferencial distribución del capital económico, social, educativo, cultural.

Las dispares condiciones materiales de vida de los distintos sectores sociales son distinguidas por un conjunto de atributos en términos objetivos –lugar de asentamiento, propiedad de determinados bienes, etc.– pero también son significadas y transmutadas en símbolos que expresan las diferencias sociales inscriptas en el plano objetivo. Las prácticas, las maneras de ser, los estilos de vida distinguen a los sujetos de acuerdo con su pertenencia social, pero el estilo de vida legitimado por la sociedad asociado a las clases medias y altas, constituye el referente hegemónico a partir del cual surgen jerarquizaciones que se materializan en procesos de discriminación y exclusión social.

Cuando hablamos de la “invisibilidad” de ciertos procesos en la escuela queremos dar cuenta, precisamente, de fenómenos resultantes de

la trama de relaciones que reúne a estos sujetos como agentes sociales que se distinguen o identifican de acuerdo con similitudes y diferencias. Debemos partir de la cotidianidad para interpretar las diferencias reconocidas e institucionalizadas que, en definitiva, condicionan la trayectoria escolar de los educandos.

El valor acordado al capital inicial con el que los niños pobres comienzan su carrera educativa es uno de los condicionantes a considerar. La subalternidad de la posición ocupada en la institución escolar –consecuencia de la desestimación de sus capitales, del *habitus* y estilo de vida–, debe ser también ponderada en el marco de las prácticas educativas concretas como un factor de las desigualdades de aprendizajes²⁰.

La trayectoria escolar es medida en términos de éxito o fracaso. El logro escolar entendido como la obtención de un título y el fracaso como el abandono del sistema educativo. Después de este recorrido podemos comprender que el fracaso no debe ser entendido sólo como abandono, sino también como ausencia de efectivos aprendizajes y como retraso, “el retraso como eliminación diferida, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de estigmatización, adecuados para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social” (Bourdieu, 1988:153).

De este modo, identificamos diferentes formas de fracaso: los “mal educados” (producto de aprendizajes incompletos), los “retrasados” (repitentes), y los “incapacitados” (sin acceso pleno a la construcción de aprendizajes). Si las incorporamos a las estadísticas de los fracasados, éstas se incrementarían insospechadamente adquiriendo magnitudes que involucrarían al desempeño docente y al sistema educativo en su conjunto.

En esta instancia, se impone preguntarnos ¿quiénes son aquellos que reconocemos como “mal educados”, “retrasados” e “incapacitados”? ¿No son principalmente los niños “de abajo”? ¿Es casual que los “retrasados” sean los “inmaduros”; los “mal educados” los que ingresan a

la escuela “sin formación”; y los “incapacitados” aquellos que “lo que traen no sirve o sirve muy poco”? Advertimos así que las “etiquetas” (“¡son así!”) construidas o reproducidas por estas maestras son “adheridas” a determinados “envases” (los niños de “la villa”) y se asocian a “contenidos” particulares (aquellos “que traen” los alumnos y los curriculares). Profundizar en la multiplicidad connotativa de las voces y en la denotación de las palabras, es un patético ejercicio en razón de la aviesa y concreta realidad que denuncia.

Los agentes del sistema educativo son reticentes a que se introduzca la consideración de las desigualdades sociales como principio de diferenciación operante en la práctica institucional. La negación del “racismo de clases” (Bourdieu y Passeron, 1964) conduce a camuflar la problemática y, por ende, a su posible solución a lograr mediante su reconocimiento y puesta en valor. De no ser así, por qué existen dos realidades en las escuelas públicas: las escuelas “del centro” y las escuelas “periféricas”. Aunque... a estas últimas ¿no sería quizás más acertado designarlas escuelas del pobre o para el pobre?

Si bien el deterioro y la crisis de las instituciones educativas afectan al sistema en su conjunto, existen establecimientos reconocidos como “mejores” respecto a la calidad de la enseñanza. Y aquí nos encontramos con otra “coincidencia”: a ellos asisten mayoritariamente alumnos que pertenecen a sectores sociales medios y altos de la ciudad. ¿Cuáles son, entonces, esos lazos “invisibles” que vinculan a “los de arriba” con “los mejores”?²¹.

¿Qué pretendió decirnos la directora cuando aseveró que “Aquí vienen los más pobres, los que más problemas tienen... y el nivel de la escuela se vino abajo”?; ¿son los alumnos los que, en la práctica concreta, construyen y definen el nivel educativo de las unidades escolares?; ¿son los estudiantes los que, en virtud de su “naturaleza”, condicionan totalmente la práctica y calidad pedagógicas?; ¿podremos develar, así, que detrás de los principios de igualdad formal de oportunidades se

esconden procesos formalmente no reconocidos de discriminación de vastos sectores de la población?

El ocultamiento de los mecanismos de diferenciación y discriminación habilita a los sectores hegemónicos –sociales e institucionales– a explicar las desigualdades de rendimiento escolar como desigualdades naturales, desigualdades de dones. Pero, al decir de Bourdieu y Passeron (1964: 107)²², como “nunca se puede dar por seguro el carácter natural de las desigualdades que se constatan entre los hombres en una situación social dada y, en este tema, mientras uno no haya explorado todas las vías por donde actúan los factores sociales de desigualdad y no se hayan agotado todos los medios pedagógicos, es mejor dudar demasiado que dudar poco”.

Los maestros reconocen las limitaciones de sus educandos –producto de sus condiciones de existencia–, pero las concepciones voluntaristas y meritocráticas terminan encubriéndolas y desplazándolas. En los sistemas educativos sólo formalmente democráticos se tiende a olvidar que los privilegios de clase son transformados en méritos personales. La ideología del “don natural” legitima los privilegios sociales transmutando la herencia social en virtud personal. En tanto hegemónica, impregna el cuerpo social y el campo educativo –no sin fracturas– e induce a los sectores sociales subalternos a hacerse cargo de los principios clasificatorios derivados.

Por ello, también debemos reflexionar sobre la formación y capacitación de los docentes: ¿en qué medida los educadores son educados para hacer frente al heterogéneo perfil sociocultural de los estudiantes?; ¿los programas curriculares de Formación Docente les proporcionan las herramientas suficientes e idóneas que los habilita para desenvolverse competentemente con alumnos que no responden al ideal de educando?; ¿se les facilita las herramientas teóricas necesarias –reflexivas y críticas– para profundizar la problemática social y sus desigualdades?; ¿no estarán también ellos “incapacitados” o “mal educados” para comprender

las consecuencias concretas que, en este caso, la condición de pobreza conlleva y se patentizan en la interacción educativa?.

Es ineludible preguntarse entonces: *qué-hacer* con el *que-hacer* educativo, qué hacer con ciertas violencias silenciadas y silenciosas que atravesarían y comprometerían al sistema educativo en todos sus niveles. Consideramos que la escuela debe ser pensada y analizada desde perspectivas más democráticas que no son ajenas a una concepción y a un proyecto democrático de sociedad. Lo uno implica lo otro, sin olvidar que en el campo educativo nos encontramos con prácticas que, desde lo cotidiano, construyen y colaboran con el cambio. Algunos agentes e instituciones “no esperan sentados”, por el contrario, trabajan dificultosamente en pos de ideales fundados en el reconocimiento de la igualdad en la heterogeneidad y en la convicción de una posible subversión de las mutilantes desigualdades educativas²³.

Pero, para posibilitar la transformación de la institución escolar será necesario, entre mucho más, sacar a la luz ciertos procesos familiares e “invisibles” que están en la base de las prácticas socio-educativas y que, por “naturales”, nos descomprometen. Haciéndolos visibles y aceptándolos nos facilitará la tarea. Pero, para transformarla y transformarnos debemos empezar por conocerlos y reconocerlos, conocernos y reconocernos porque no se puede cambiar..., lo que no se conoce.

La trágica metáfora, “la mortalidad escolar” (Bourdieu y Passeron, 1964:19), se ilumina desde la vida cotidiana de la escuela. Nuestra escuela –¡de la que tanto hablamos!– muestra rostros que hemos llamado invisibles y que, ahora conociéndolos sólo un poco mejor, podemos asociarlos a ciertas formas de muerte, agonía y violencia, no físicamente cruentas o sangrientas pero sí simbólicamente crueles y mortificantes.

¿Si estos invisibles, son invisibles como los fantasmas, convocándolos, no podremos, por tanto, verlos y reconocerlos? Seguro que sí. Vale la pena entonces preguntarnos ahora y continuar haciéndolo. Los

“fantasmitas” de los que nos hablaban las maestras, ¿son sólo aquellos niños que se han ido de la escuela?; ¿no podremos encontrarnos con otros “fantasmas” transitando por las aulas? Los fantasmas, en tanto imágenes impresas en la fantasía, ¿no serán también los estereotipos, prejuicios y categorías con la que nos reconocemos y reconocemos a los demás?; ¿no son precisamente éstos los que al no ser de carne y hueso, se posesionan de nosotros inadvertidamente sin que los podamos ver y palpar con las manos?; ¿no son ellos, todos juntos, los que como compañeros de ruta, nos arrastran a su mundo envolviéndonos y pretendiendo engañarnos?

¿No serán también, de alguna manera, “fantasmitas” los niños que, con su ropaje igualmente blanco, participando de la cotidianeidad escolar, no son plenamente reconocidos en su concretud o lo son como seres de “otra” realidad?; ¿No será por ello que algunos los consideran, como la maestra de primer grado, “Niños de otro mundo”?

¿Comprenderemos ahora más claramente lo que quizás quisieron decirnos quienes, a través de una voz, nos hablaron de una “escuela como invisible”?; ¿Podemos contentarnos hablando solamente de estos invisibles que hemos identificado, o habrá otros que se mofan de nuestra distracción? Por ello y más que nunca debemos preguntarnos: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de violencia en las escuelas?

Resumen:

El propósito del artículo es reflexionar sobre “qué ocurre” en la vida cotidiana de una escuela estatal de la ciudad de Posadas –provincia de Misiones, Argentina-, a la que asisten niños residentes en uno de los barrios socioeconómicamente más pobres y marginalizados. Estas reflexiones son parte de los resultados de una investigación etnográfica cuyo propósito fue conocer las prácticas e interacciones entre sujetos sociales –maestros y alumnos- que se identifican y distinguen como tales. Se priorizó el estudio en un primer grado del ciclo de Educación General Básica 1 (EGB 1), espacio donde abordamos procesos y acontecimientos “invisibles” que también construyen a la escuela como institución social, en este caso, la discriminación –como una de las formas de violencia- que afecta a alumnos de entre seis y ocho años de edad.

Palabras clave

Escuela; Vida cotidiana; Discriminación; Sujetos sociales; Interacción

Abstract

School from this World. ¿“Children from other World”?

The purpose of this article is to reflect on “what happens” in the daily life of a public school from the city of Posadas –Misiones province, Argentina-, to which assist children that live in one of the poorest neighborhoods. These reflections are part of the results from an ethnographic investigation which purpose was to know the practices and interactions between social subjects –teachers and pupils- that are identified and distinguished as such. We gave priority to the study of a first grade from EGB 1 –Educación General Básica 1 (general basic education 1)-, space in which we approach “invisible” processes that build the school as a social institution, in this case, the discrimination –as a way of violence- that affects children from six to eight years old.

Key words

School; Daily life; Discrimination; Social subjects; Interaction

NOTAS

¹- En Jackson, Philip (1994:184).

²- En la vida cotidiana es donde podemos encontrar “la otra historia”, los “aspectos menos documentados” y “los reales asuntos en juego” (Rockwell y Ezpeleta,1983).

³- Algunas posiciones teóricas limitan el concepto de violencia a acciones que transgreden las leyes y normativas legales (v.g. Pain, 1994), a saber, las agresiones que afectan la integridad física de sujetos o grupos. Contrariamente, otras adoptan criterios más abarcativos que incluyen actos discriminatorios, abusivos, intimidatorios, humillantes o estigmatizantes que ocurren dentro y fuera de espacios institucionales (v.g. Abramovay, 2005; Debardieu,1998).

⁴- Philippe Bourgois (2005: 14) define cuatro tipos de violencia: la violencia estructural (“opresión político-económica crónica y desigualdad social enraizadas históricamente...”); la violencia política (“violencia física o terror con objetivos definidos...”); la violencia simbólica (“...humillaciones y legitimaciones de desigualdad y jerarquías internalizadas...”) y la violencia cotidiana (“Prácticas y expresiones diarias de violencia en el nivel micro-interaccional: ya sea interpersonal, doméstica o delictual”).

⁵- Véase Bourdieu (1989); Bourdieu y Passeron (1981).

⁶- Los nombres de los barrios y de los sujetos participantes son ficticios a fin de preservar la confidencialidad de los datos. Por igual razón no hemos identificado el establecimiento educativo.

⁷- “Pelientos” significa peleadores o pendencieros.

⁸- “Chupar” alude al hábito de consumir bebidas alcohólicas en abundancia.

⁹- Las familias esperan ser relocalizadas por la Entidad Binacional Yacyretá dado que las tierras donde se asientan quedarán bajo las aguas de la represa hidroeléctrica.

¹⁰- Cabe destacar que la escuela se encuentra a escasas cuadras de la plaza central de la ciudad, razón por la cual es espacialmente una escuela “del centro”. Advertimos, entonces, que las categorías de escuelas “del centro” y “periféricas”, en este caso, aluden a las características de la población estudiantil: “periférica” socialmente.

¹¹- Cabe destacar que de las expresiones de afecto, el contacto corporal fue el más recurrente en el flamante vínculo.

¹²- Por ejemplo, Pallma (1994); Kaplan (1992); Tedesco (1983), entre muchos otros.

¹³- Véase Rockwell (1995).

¹⁴- En este trabajo no desarrollaremos las prácticas áulicas en relación a las otras Áreas curriculares.

¹⁵- Aún considerando la posibilidad de que la totalidad de las clases no hayan sido registradas en el cuaderno –si bien la maestra sostenía que “siempre los hago escribir en los cuadernos para que los padres no vengan a quejarse de que no enseño”–, la situación no se modifica en función de los testimonios y de la presencia de la investigadora en campo.

¹⁶- La fechas que se recordaron fueron: 25 de mayo, 9 de julio, Día de la Bandera, Día del Libertador General San Martín, Día de la Policía y Día del Ejército.

¹⁷- Por el barrio transitan trenes, se observa el pasar incesante de embarcaciones y es constante la escucha de sus silbatos. Como los trenes son estacionados próximos a sus hogares, los niños trepan y juegan en sus vericuetos internos a diario.

¹⁸- Refiriéndose al estudio etnográfico, Rockwell (1987) responde a aquellos que argumentan que si la investigación se focaliza en situaciones, sujetos o procesos particulares no es posible extender sus resultados, dado que sólo se describen “partes aisladas” de los procesos social, político y cultural más amplios. Frente a estas posturas, la autora sostiene que no se trata de estudiar una “totalidad” a través “de” los casos sino “en” los casos que están determinados por la “totalidad”. Con esto no se pretende “generalizar la particularidad”, sino reconocer la manera diversa y heterogénea en que dichos procesos se expresan en cada caso.

¹⁹- Véase Ezpeleta y Rockwell (1985).

²⁰- Los padres reconocían las experiencias educativas de sus hijos. Vale la pena, entonces, transcribir dos de sus testimonios: “La maestra les tiene cortito pero no le da completo lo que se da en la primaria, lo que se da en otras escuelas. No dan historia, no saben historia. Ellos lo que saben de la historia es cuando llegan los días festivos que se les recuerda. Yo sé que es así por los chicos que van a otras escuelas, por eso te puedo decir con seguridad” y, “Dan muy poco, le dan los números y las letras y ahí... y eso nomás, hasta ahora yo no vi que le dieran historia, moral y civismo. A ella no le dan todo... y tampoco le enseñan bien....”.

²¹- Véase Bravlavsky (1989).

²²- Traducción propia.

²³- Dado que este trabajo se centra en el análisis de prácticas discriminatorias en relación a los alumnos, no se muestran los “rostros” positivos de la escuela, institución no monolítica y, por tanto, carente de contradicciones. En ella podemos reconocer “ortodoxos” y “herejes” (Bourdieu, 1985), conservadores y rebeldes que se comprometen y luchan por la subversión de ciertos valores establecidos. Asimismo, no olvidamos que los docentes también son “etiquetados”, descalificados y sufren sus propias “muertes” y “agonías”.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVAY, M. (2005) *“Violencia en las escuelas: un gran desafío”*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, p. 53-66.

BOURDIEU, P. (1997) **Meditations Pascalienne**. Seuil, Paris.

_____(1989) **O Poder simbólico**. Difel, Río de Janeiro.

_____(1988) **La Distinción**. Taurus, Madrid.

_____(1985) *“Espacio social y génesis de las clases”*. En: **Espacios de crítica y reproducción**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Laia, España.

_____(1964) **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Minuit, Paris.

BOURGOIS, P. (2005) *“Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador”*. En Ferrándiz, Francisco y Carles Feixa (Eds.) **Jóvenes sin tregua. Culturas políticas de la violencia**. Anthropos, Barcelona.

BRAVLAVSKY, C. (1989) **La discriminación educativa en Argentina**. FLACSO. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- CAMPOS, M. y SANZ, J. (2004) **Antropología Educacional, Núcleo de Educação Aberta e à Distância - UFES, Vitória (ES).**
- DEBARDIEU, É. (coord.). (1998) *“La violence à l'école: approches européennes”*. Institut National de Recherches Pédagogiques. En **Reveu Française de Pédagogie** N° 12, avril-mai-juin.
- DISEÑO CURRICULAR DE EGB1 y EGB2. (1997) Ministerio de Cultura y Educación–Consejo General de Educación. Posadas, Misiones.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985) *“Escuela y clases subalternas”*. En Rockwell e Ibarrola (comp.) **Educación y clases populares en América Latina**. Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- JACKSON, P. (1994) **La vida en las aulas**. Morata, Madrid.
- KAPLAN, C. (1992) **Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen**. Aique, Buenos Aires.
- PAIN, J. (1994) **“Les violences en milieu scolaire: du concept à la prévention”**. En **Revue Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, Paris.
- PALLMA, S. (1994) *“‘La escuela de villa’. Un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza”* (mecanografiado).
- ROCKWELL, E. (coord.) (1995) **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. (1987) **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. Departamento de Investigaciones educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983) *“La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”*. Ponencia presentada en Clacso, San Pablo, Brasil.

TEDESCO, J. C. (1983) “*Modelo pedagógico y fracaso escolar*”.

En Revista de la CEPAL N° 21, Naciones Unidas, Chile.

TENTI FANFANI, E. (1992) **La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad.** UNICEF/Losada, Buenos Aires.

Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media¹

Ana Lía Kornblit* y Dan Adaszko**

Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de una investigación acerca de la perspectiva de los alumnos sobre las manifestaciones de violencia que ocurren en los establecimientos escolares secundarios públicos a los que concurren y analizar algunos factores de la vida cotidiana y de las características de los alumnos que están relacionados con ellas.

La investigación de la que surgen estos datos fue realizada durante 2006 con el fin de recabar información acerca del tema de la violencia en el medio escolar, tal como es percibida por los alumnos. En este trabajo analizamos en particular algunas características de los alumnos que se reconocen como “víctimas” y / o “protagonistas”² de manifestaciones de violencia. No es nuestra intención identificar perfiles de unos y otros, sino

* Socióloga. Doctora en Antropología. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires- CONICET.

** Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

poner sobre el tapete, para analizarlos, algunos de los presupuestos que se manejan en relación con ellos. En otro trabajo³ hemos enfatizado la importancia del clima social escolar en las manifestaciones de violencia que se dan en los establecimientos escolares.

Violencias en el ámbito escolar

Retomando las ideas de N. Elías (1987), los investigadores que se han abocado al tema de la violencia en la escuela, particularmente en Francia (Charlot y Emin, 1997; Charlot, 2002; Debarbieux, 1996), Brasil (Abramovay, 2002, 2006; Guimaraes y Paiva, 1997), España (Serra, 2003) y Argentina (Tenti Fanfani, 1999b; Filmus, 2003; Kaplan, 2006), diferencian entre la *violencia en sentido estricto*, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación (por ejemplo lesiones, robos, extorsiones)⁴; la *trasgresión*, que engloba a los comportamientos que van en contra de las reglas internas de la institución escolar (por ejemplo ausentismo, no realización de las tareas por parte de los alumnos) y las *incivildades*, que se refieren a las infracciones de las reglas de convivencia (por ejemplo las groserías, palabras ofensivas, etc., que constituyen ataques cotidianos al derecho a ser respetado).

Aspectos metodológicos

A fin de explorar los aspectos mencionados se realizó un estudio en la población de alumnos de escuelas medias y polimodales públicas de todo el país (en los terceros y cuartos años de las escuelas secundarias y primero y segundo de los polimodales), a través de la selección de una muestra que comprendió un total de 4.971 casos. En el análisis de los resultados se trabajó en la dimensión de los alumnos y en la de los establecimientos escolares.

Universo y dominio de la encuesta

El universo del estudio fueron los adolescentes escolarizados en escuelas medias y polimodales del subsector público de todo el país. El dominio efectivo de la encuesta fueron las ciudades de más de 50.000 habitantes de las siguientes veintiún provincias/circunscripciones: Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, Santa Cruz, Santa Fe, Tierra del Fuego, Tucumán, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires.

El rechazo por parte de alguna de las áreas administrativas de sus Ministerios a participar o brindar apoyo a la investigación fue el motivo por el que tres provincias no entraron en el estudio.

Muestreo

El estudio se llevó a cabo a través de un muestreo probabilístico por conglomerados en tres etapas. En la primera etapa se seleccionaron ciudades con más de 50.000 habitantes dentro de cada provincia con iguales probabilidades de inclusión, excepto en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, a la que –debido a su particularidad de ser simultáneamente ciudad y provincia– se le asignó probabilidad 1/1 para hacerla entrar forzosamente en la muestra. En esta etapa el método de selección fue aleatorio simple.

En la segunda etapa se seleccionaron escuelas públicas secundarias y polimodales –dependiendo del sistema educativo provincial– por ciudad, con idéntica probabilidad de inclusión, tomando como marco muestral la base de datos de establecimientos educativos del Ministerio de Educación y Ciencia y Tecnología de la Nación.⁵

En la tercera etapa se seleccionaron de modo aleatorio cursos de primero y segundo año de polimodal o tercero y cuarto del nivel medio con iguales probabilidades de inclusión. En el caso de que por motivos administrativos u operativos no se tuviera acceso a esos cursos, se eli-

gieron otros de entre los restantes, con probabilidades mayores para los de años más cercanos a la población objetivo.

Finalmente, al no tener acceso a un marco muestral de alumnos, se tomaron los cursos elegidos a modo de conglomerados, aplicándose la encuesta a todos los estudiantes que se encontraban presentes en cada uno de ellos. Las probabilidades de inclusión de los encuestados fueron modificadas a partir de los distintos obstáculos operativos que hubo que ir salvando a lo largo del trabajo de campo. Esto llevó a la necesidad de un recálculo de probabilidades y de errores de muestreo post-estudio.

Cuestionario

A la totalidad de los encuestados se les aplicó un extenso cuestionario⁶ estructurado que indagaba en distintos aspectos de su vida cotidiana, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, haciendo foco en aspectos vinculados con distintas manifestaciones de violencia y en la discriminación. La encuesta abarcaba, además, dimensiones como el clima en el hogar y en la escuela, el proyecto de vida, el vínculo de amistad y de pareja, la relación con los padres, la integración o el aislamiento social, la situación socioeconómica, la participación comunitaria, la percepción del trato entre alumnos y del trato entre estos y los docentes, entre otros aspectos.

Características generales de la muestra

La muestra estuvo conformada por 4.971 adolescentes de entre 15 y 19 años (media 16,28, desv. típ. 1,04), de los cuales el 41,5% eran varones y el 58,5% mujeres. Al momento de la encuesta todos cursaban estudios en el nivel medio o polimodal en ochenta y cinco establecimientos públicos, ubicados en cincuenta y dos localidades pertenecientes a veintiún provincias de todo el país. Las provincias fueron subdivididas, a su vez, en siete regiones que en su conjunto conforman el dominio del estudio (Ciudad de Buenos Aires, Conurbano Bonaerense, Región Central, Cuyo, Patagonia, NOA y NEA).

En su mayoría los adolescentes cursaban primer y segundo año de polimodal o tercer y cuarto año del secundario. El 60% lo hacían en el turno mañana y el restante porcentaje por la tarde. En cuanto al nivel socioeconómico el 51,5% de los encuestados se ubicaba en el estrato bajo y el 48,5% en el medio.

Al momento del estudio, el 62,8% de los adolescentes referían sólo estudiar; el 14,1% trabajaba a la vez que cursaba sus estudios y el 23% estaba buscando trabajo. A continuación se presenta la distribución de encuestados y escuelas por región.

Tabla 1. Encuestados por región

Región	Encuestados	% encuestados	Escuelas	% escuelas
Central (incluye resto de la provincia de Bs. As.)	1411	28,4	24	28,2
Patagonia	866	17,4	16	18,8
NOA	804	16,2	14	16,5
Ciudad de Bs. As.	538	10,8	9	10,6
Cuyo	502	10,1	7	8,2
Conurbano Bonaerense	452	9,1	8	9,4
NEA	398	8,0	7	8,2
Total	4971	100,0	85	100,0

Contenidos explorados en el cuestionario

A los fines de caracterizar los episodios de violencia experimentados por los alumnos en el ámbito escolar, se les formularon tres series de preguntas, que identificaban:

a) haber pasado personalmente por una serie de 16 situaciones que fueron a posteriori categorizadas como “*hostigamiento*” o “*incivildades*” y “*violencia propiamente dicha*”.⁷ Ejemplos de las primeras

son: “mis compañeros me ignoran”; “hablan mal de mí”; “me impiden participar”. Ejemplos de las segundas son: “mis compañeros me pegan”; “me amenazan”; “me obligan a hacer cosas que no quiero”;

b) haber participado como “agresor” en las mismas situaciones descriptas anteriormente;

c) haber sido testigo de las mismas situaciones vividas por compañeros/as.

Resultados en la dimensión de los alumnos

Somos concientes de que centrar el análisis de los datos en el nivel individual conlleva el riesgo de tipificar los “alumnos problema”, con la consiguiente patologización de cuestiones que además de problemáticas individuales están atravesadas fuertemente por cuestiones sociales. De todos modos, este abordaje permite caracterizar las formas de manifestación de la violencia e identificar los factores que se vinculan con ellas.

Violencia propiamente dicha y hostigamiento/incivildades

Con respecto a la situación de ser “víctima” de agresiones, los resultados muestran que más de la mitad de los encuestados consideran que han sufrido *hostigamiento* durante el último año, mientras que el 17% ha sido víctima de *violencia propiamente dicha*.

Tabla 2. Alumnos que consideran haber sido víctimas de “hostigamiento” y de “violencia propiamente dicha” (en %)

	Víctima de hostigamiento	Víctima de violencia p.d.
Sí	52,9	16,9
No	47,1	83,1
Total	100,0	100,0

Quienes son víctimas de “hostigamiento” señalan que las agresiones que reciben con mayor frecuencia son (en orden descendente) aquellas en que sus compañeros hablan mal de ellos, los miran mal, insultan, ignoran, esconden cosas, los llaman de maneras que los ridiculizan, los rechazan, impiden participar, roban o rompen pertenencias.

Cuando se indaga en las características de este grupo y se lo compara con el que no padece situaciones de “hostigamiento”, no se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo: tanto el 52,5% de los varones como el 53% de las mujeres sufren este tipo de agresiones por parte de sus compañeros ($p.=0,624$).⁸ Contra lo que pudiera comúnmente pensarse, tampoco se evidencian diferencias por estrato socioeconómico ($p.=0,306$) ni por turno al que asisten a la escuela ($p.=0,188$), aspecto que muchas veces es señalado como demarcador de dos subpoblaciones distintas, con mayor conflictividad en el turno tarde. Sí se verifica una disminución de estas agresiones a medida que avanza la edad: en los grupos más chicos las víctimas de hostigamiento rondan el 55%, lo que se reduce al 45% en los alumnos más grandes ($p.<0,001$). Debe tomarse en cuenta que a medida que avanzan los años de escolarización, se incrementa la deserción y va modificándose el perfil de la población que sigue estudiando. La disminución en el nivel general de hostigamiento podría explicarse, por una parte, por una menor presencia de adolescentes que se manifiesten en forma violenta y, por otra, por el mayor nivel de institucionalización y acatamiento a las normas en las edades mayores.

Con respecto a aquellos que protagonizaron situaciones de hostigamiento, si bien hay algunas diferencias en el orden en que aparecen las distintas agresiones cuando se los compara con quienes fueron víctimas, la estructura sigue siendo la misma. Lo que principalmente se reduce son aquellas situaciones más susceptibles de sanción como son el robo y la rotura de objetos. A continuación se presenta un gráfico que compara la frecuencia de manifestaciones de hostigamiento según víctimas y protagonistas de las mismas.



GRÁFICO 1

Del gráfico se desprende que las situaciones que varían substancialmente entre la declaración de las víctimas y los protagonistas son aquellas donde hay ocultamiento, rotura o robo de pertenencias. La única forma de hostigamiento mencionada por quienes la protagonizan que excede ampliamente lo referido por las víctimas es el “rechazo”, diferencia que se entiende por ser la opción más difícil de definir e identificar como una manifestación de agresión.

La diferencia por sexo en el grupo de protagonistas de hostigamiento es baja, habiendo una participación levemente mayor de hostigadores entre los varones que entre las mujeres ($p.=0,047$). Por su parte, no hay diferencias por edad, por turno ni tampoco por estrato socio económico ($p.>0,05$ para cada una de estas tres variables).

En el caso de quienes son víctimas de violencia propiamente dicha, las agresiones que más frecuentemente padecen son, en orden decreciente, los golpes (43%), las amenazas verbales (26%), el ser obligados por la fuerza a hacer cosas contra su voluntad –traer dinero, hacerles la tarea, etc. – (9,5%), el ser obligados por la fuerza a prácticas de carácter sexual (7,5%) y las amenazas con armas (6%).⁹

En este caso, sí existen diferencias significativas por sexo: mientras que el 21 % de los varones dicen atravesar este tipo de situaciones, en el caso de las mujeres el porcentaje se reduce al 14% ($p.<0,001$). Por su parte, existe una diferencia muy leve según la edad, con tres puntos porcentuales por encima en el caso de los más chicos. No se muestran diferencias según el estrato socioeconómico ($p.=0,575$) ni por el turno en el que estudian ($p.=0,951$).

Si bien se verifica una diferencia importante en los porcentajes de los alumnos que afirman haber sido víctimas de “hostigamiento” con respecto a los que han sufrido actos de “violencia propiamente dicha”, hay que tener en cuenta que entre los primeros, alrededor de un tercio responde que ha sido víctima también del segundo tipo de agresiones, más graves. A su vez, quienes fueron víctimas de situaciones de “violencia propiamente dicha” dicen haber padecido con mucha mayor frecuencia actos de “hostigamiento” que aquellos que no sufrieron agresiones más extremas. Esto hace pensar que en la dinámica grupal de algunas escuelas existe la tendencia a la victimización de algunos alumnos, que son objeto de reiterados actos agresivos.

En relación con el haber protagonizado acciones de “hostigamiento” o “violencia propiamente dicha”, los porcentajes son similares a los arrojados por los alumnos que se reconocen como “víctimas”:

Tabla 3. Alumnos que reconocen haber cometido “hostigamiento” y “violencia propiamente dicha” (en %)

	Ha cometido hostigamiento	Ha cometido violencia p.d.
Sí	51,8	16,6
No	48,2	83,4
Total	100,0	100,0

En lo que respecta a quienes reconocen haber cometido actos de “violencia propiamente dicha”, la agresión más referida es haberle pegado a un compañero (57%), seguido por las amenazas verbales (35,5%), haberlo obligado a hacer cosas que no quería –traer dinero, hacerle la tarea– (8,6%), haberlo forzado a participar de prácticas de carácter sexual en contra de su voluntad (8,4%) y las amenazas con armas (6,7%).¹⁰

En este grupo hay una clara diferenciación por sexo: mientras que en las mujeres quienes refirieron cometer actos de “violencia propiamente dicha” contra compañeros llegan al 10%, en los varones asciende al 25% ($p.<0,001$). Por el contrario, no se muestran diferencias por edad, estrato socio-económico ni por turno ($p.>0,05$ para estas tres variables). Así, tanto en quienes padecen como en quienes cometen actos de violencia propiamente dicha, aparece una marcada diferencia por sexo, pero no por edad, estrato socioeconómico ni turno en el que estudia.

En contraposición con lo que se podría presuponer, un hallazgo de este estudio es que los adolescentes que aceptan haber estado involucrados en situaciones de violencia propiamente dicha son más proclives a reconocerse como agresores que como víctimas, lo que se muestra en el siguiente gráfico.

MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA P.D. SEGÚN VÍCTIMAS Y PROTAGONISTAS

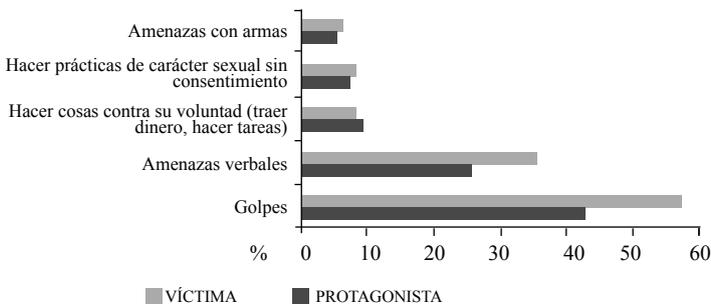


GRÁFICO 2

Este mayor reconocimiento de agresiones violentas por parte de quienes las cometen y la consecuente sub declaración por parte de las víctimas, pueden explicarse por el fuerte mandato al que responden los adolescentes –principalmente los varones– en el sentido de no mostrar signos de debilidad física ni psicológica ante sus pares. Este mandato sería más fuerte que el propio miedo a la sanción por reconocer un acto de violencia contra terceros.

Las coincidencias en los porcentajes de “víctimas” y “protagonistas” nos llevó a indagar si los que se identificaban como “víctimas” eran al mismo tiempo quienes admitían su participación activa en actos agresivos. A este respecto, Abramovay y Rua (2002) encontraron que entre el 24 y el 45% de los alumnos encuestados en su investigación en Brasil afirman que la respuesta más común en los casos en que se produce una agresión es la venganza, que se cumple con ayuda de los amigos. Esta es la dinámica de la formación de clanes o grupos antagónicos que se constituyen tan comúnmente entre los alumnos, tal como ha sido descrito por algunos de ellos en las entrevistas realizadas en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires para la misma investigación.

Más de la mitad de los alumnos que se ven a sí mismos como víctimas de “hostigamiento” admiten haber protagonizado tanto “hostigamiento” como “violencia propiamente dicha”.

Si consideramos específicamente quiénes han sido víctimas de “hostigamiento” o incivildades y quiénes se reconocen como habiéndolas provocado –como hemos visto, el tipo de hostilidades más frecuentes en las escuelas– en una tabla de doble entrada, se puede saber con exactitud qué porcentaje de alumnos se ubican en el mismo nivel como víctimas y como protagonistas de incivildades. Del total de la muestra, estos suman el 53,6 % de los encuestados (sumatoria de los porcentajes en la diagonal resaltada en el cuadro más abajo).

Tabla 4. Alumnos que son víctimas de “hostigamiento” según quienes han protagonizado “hostigamiento” (en %)¹¹

		Protagonistas de agresiones			Total
		Perfil bajo	Perfil intermedio	Perfil alto	
Víctimas de agresiones	Perfil bajo	30,2	11,4	5,1	46,8
	Perfil intermedio	13,9	17,2	7,9	39,0
	Perfil alto	3,8	4,2	6,2	14,2
Total		47,9	32,8	19,3	100,0

Es decir, existe un porcentaje importante de alumnos que participan como “víctimas” y como “agresores” en episodios de hostigamiento. Probablemente el sentimiento de injusticia surgido de la victimización hace que se asuma el papel de justiciero por mano propia, lo que lleva a pensar en la probable percepción de parte de estos alumnos de que la institución escolar no protege a sus actores como debiera. A la vez, la adolescencia es una edad en la que el sentimiento de omnipotencia y la necesidad de mostrarse fuertes ante los demás hace que en muchos casos los jóvenes traten de evitar los mecanismos institucionales de sanción, también para no quedar expuestos grupalmente como “buchones”. Así, preferirían buscar otras modalidades de venganza que no los muestren ni como débiles ni como delatores. Se instaura de este modo un círculo

de violencia que puede derivar en escaladas con daños irreparables como los que se han vivido en algunos casos.

Cuando se interroga a los alumnos acerca de si durante el último año se han tomado a golpes de puño con compañeros dentro o fuera de la escuelas sin precisar su posición como víctima o agresor, el 12,4% dice haber pasado por esta situación, con fuertes diferencias por sexo: en el caso de los varones este grupo asciende al 19,5% mientras que en las mujeres se ubica en el 7,3% ($p.<0,001$). Debe tomarse nota que la pelea a golpes de puño sigue siendo una modalidad muy presente en lo que hace a la resolución de conflictos entre adolescentes, la que se ha venido incrementando en el caso de las mujeres.

El porcentaje de los que admiten haber presenciado actos hostiles, ya sea “hostigamiento” o “violencia propiamente dicha” hacia compañeros/as es mucho más alto: tres cuartas partes de la muestra afirma que ha sido testigo de los primeros y un tercio, de los segundos.

Tabla 5. Alumnos que manifiestan haber sido testigo de “hostigamiento” y “violencia propiamente dicha” (en %)

	Ha sido testigo de hostigamiento	Ha sido testigo de violencia p.d.
Sí	75,5	34,4
No	24,5	65,6
Total	100,0	100,0

Si bien los alumnos que afirman que han sido testigos de “violencia propiamente dicha” alcanzan a un tercio de los encuestados, el porcentaje de los que afirman haber sido víctimas de “violencia propiamente dicha” y de los que afirman haberla protagonizado es de alrededor del 16%. Existe a este respecto uniformidad en los resultados encontrados en otras investigaciones. Ortega y Mora-Merchan (1997), por ejemplo,

encontraron en Sevilla que entre el 14 y el 18% de los jóvenes estaban involucrados en este tipo de agresiones.

La diferencia en el porcentaje de los que afirman haber presenciado manifestaciones de violencia y los que se reconocen como “víctimas” o “agresores” puede tener que ver con el ocultamiento de estas situaciones en las respuestas de los alumnos, ya sea por temor o por un cierto pacto de silenciamiento frente a los adultos.

Las incivildades o actos disruptivos, en cambio, son la principal fuente de quejas entre los docentes y entre los alumnos, y ellos dan cuenta de un nivel de malestar que es importante tomar en cuenta tanto por sí mismo como por su posibilidad de convertirse en fuente de episodios graves de violencia.

COMPARACIÓN ENTRE VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y DE VIOLENCIA PROPIAMENTE DICHA

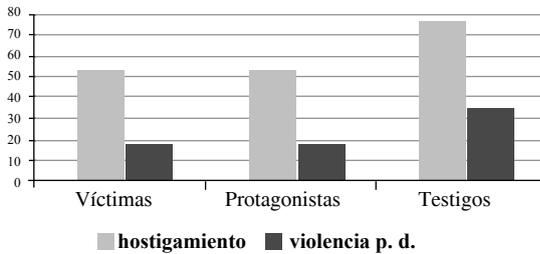


GRÁFICO 3

Como se ve en el gráfico, tomados en conjunto, los datos recogidos en el presente estudio muestran que en las escuelas que participaron del mismo existe un grado alto de hostilidad entre los alumnos, para cuya explicación hay que recurrir a factores situacionales tanto intra como extraescolares.

Factores vinculados a episodios de violencia

Además de la asociación ya examinada entre las variables de violencia con el sexo y la edad del encuestado, indagamos en algunos de los factores que comúnmente se asocian con las manifestaciones de violencia en la escuela, a fin de dilucidar en qué medida están o no relacionados con ella.

Para cada factor se contrasta si hay diferencias significativas en cuanto a ser o no *víctimas* o *protagonistas* de hostigamiento y de violencia propiamente dicha. En el caso de las dos variables que identifican a quienes han sido o no *testigos* de ambos tipos de agresiones, no se contrasta su asociación con los factores en cuestión sino que se las utiliza como variables de control para las otras cuatro.

Se examinan en primer lugar siete factores que pueden ser pensados analíticamente como variables independientes y/o clasificadoras de grupos según su participación en episodios de hostigamiento y violencia: estrato socioeconómico, repitencia, turno en el que estudia, cómo se lleva con los estudios, le gusta o no la escuela, amistad en la escuela y clima social familiar. Con excepción del primero y el último, los otros cinco pueden ser enmarcados en lo que hace a la vida cotidiana en la escuela pero desde la perspectiva individual del alumno, ya que con posterioridad se desarrollarán los hallazgos en lo que hace al clima social escolar como dimensión colectiva. La ubicación de factores como variables independientes es analítica y no determinística en el sentido lineal de causa-efecto; busca hallar patrones con fines exploratorios para la organización de la información.

En segundo lugar se realizará una aproximación descriptiva sobre algunos aspectos de carácter psicológico en los distintos perfiles de víctimas y protagonistas de ambos tipos de violencia: sentimiento de soledad, autoestima, proyecto de vida a mediano y largo plazo e ideas suicidas.

Debido a la relevancia que estos aspectos tienen para el estudio de la problemática aquí desarrollada, consideramos que los resultados deben ser presentados a pesar de no poder realizar imputaciones causales sobre los mismos –ya que para ello sería necesario otro tipo de abordaje–, sino solamente describir su distribución diferencial según perfiles de violencia y contrastar su asociación o independencia estadística. Entendemos que los datos que se presentarán en este aspecto serán sumamente útiles para estudios posteriores.

Por último, se destacarán los principales hallazgos en relación al vínculo entre clima social escolar –fundamentalmente en lo que hace a la relación entre los docentes y la institución por un lado y alumnos por otro– y los perfiles de violencia.

Cada una de las variables que se contrastarán fue construida a partir de una serie de indicadores con los que se trabajó en la encuesta de la que surgen los resultados presentados en este artículo.

Estrato socioeconómico

La variable estrato socioeconómico utilizada en este estudio fue diseñada a partir de siete indicadores *proxis* que en el cuestionario estaban reflejados por preguntas que referían al nivel de instrucción de los adultos con los que el encuestado vivía, la condición de actividad y la condición ocupacional de aquellos, la posesión de un bien y servicio específico que hasta el presente sigue siendo mayormente característico de la clase media y la condición ocupacional del propio alumno. A partir de esto, se construyeron dos estratos socioeconómicos: el bajo (51,5%) y el medio (48,5%). En el siguiente gráfico se muestra la distribución de los actores de las diferentes manifestaciones de violencia analizadas según estrato socioeconómico.

ESTRATO SOCIO-ECONÓMICO EN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

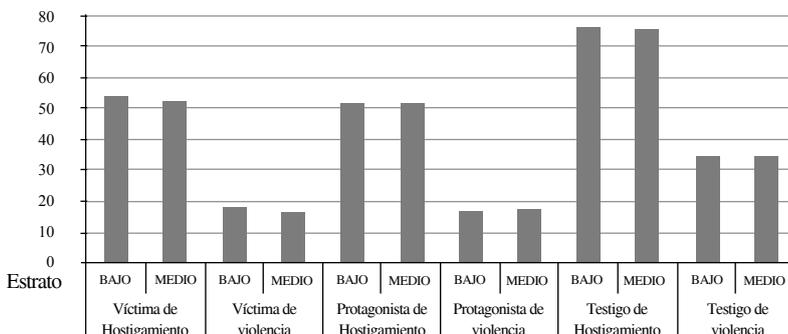


GRÁFICO 4

Como vemos, los datos de los alumnos que son víctimas y protagonistas de ambos tipos de agresiones no muestran diferencias significativas según estrato socio económico ($p.>0,3$ para las seis pruebas de hipótesis). Esto confirma la idea de que la violencia atraviesa el sistema educativo y no está relegada a los sectores populares, como podría pensarse si se la vincula de un modo determinista con la pobreza y la marginación (Filmus, 2006). Estudios realizados por Kessler (2002 y 2004) muestran que el principal obstáculo de los jóvenes marginales en relación con la escuela es la dificultad para encontrarle un sentido general a la educación y para articular los aspectos educativos con otros aspectos de sus vidas, lo que no necesariamente se expresa en actos de violencia, sino en todo caso en otras manifestaciones de malestar psíquico.

Repitencia

Los alumnos repetidores son frecuentemente estigmatizados por docentes y compañeros como “alumnos problemáticos” en el sentido

de ubicarlos en el punto donde convergen el bajo desempeño en lo que hace al aprendizaje de los contenidos curriculares y modalidades de integración grupal no deseables. Así, muchas veces son considerados como proclives a ser actores de situaciones de violencia en la escuela, ya sea como víctimas, al resultar dificultada su integración grupal o como protagonistas de manifestaciones violentas, al no lograr los estándares de aprendizaje esperados. En el gráfico 5 se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según repetencia.

REPITIENCIA DE ALGÚN AÑO EN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

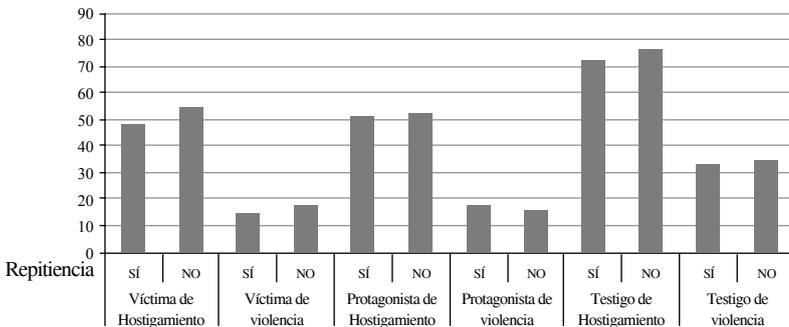


GRÁFICO 5

Del gráfico se desprende que entre quienes han repetido de año hay menor proporción de víctimas de hostigamiento y violencia que entre quienes no repitieron ($p.<0,05$ en ambos casos). Esto no se verifica en lo que respecta a protagonizar estas agresiones ($p.>0,2$ para las dos pruebas).

Es posible que quienes repitan de año estén menos expuestos a las agresiones por diferentes motivos: por una parte, son vistos por sus nuevos compañeros como más grandes y experimentados. A su vez, los

resultados del análisis no apoyan la hipótesis de que los repitentes sean en mayor medida protagonistas de episodios de violencia que quienes no hayan repetido: en ambos casos rondan el 51 % de la muestra ($p.>0,2$ para ambas pruebas).

Turno en el que estudia

Al igual que con respecto a la repitencia, existe el supuesto de que los alumnos del turno tarde y vespertino son más conflictivos que los que asisten al matutino en cuanto a vincularse entre pares en forma violenta. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según turno escolar.

TURNO EN EL QUE ESTUDIAN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

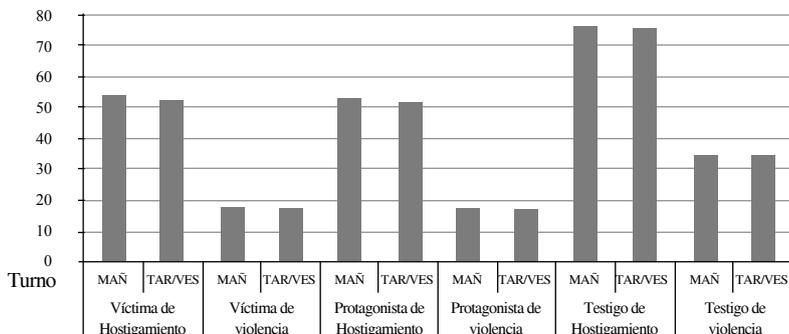


GRÁFICO 6

Tal como puede observarse, tampoco en relación con el turno en que los alumnos asisten a clase se observan diferencias en relación con

los diferentes tipos de manifestaciones de violencia. En todos los casos los valores no difieren de los del total de la muestra ($p.>0,2$ para todas las pruebas).

Cómo se lleva con los estudios

Es sabido que las dificultades en el aprendizaje son una fuente de tensión que puede expresarse en conductas hostiles, tanto por las consecuencias de mayores niveles de exclusión que pueden acarrear como por la privación del placer en las actividades escolares y en algunos casos por las angustias que provocan. En el gráfico 7 se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de cómo se lleva con los estudios.

CÓMO SE LLEVA CON LOS ESTUDIOS EN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

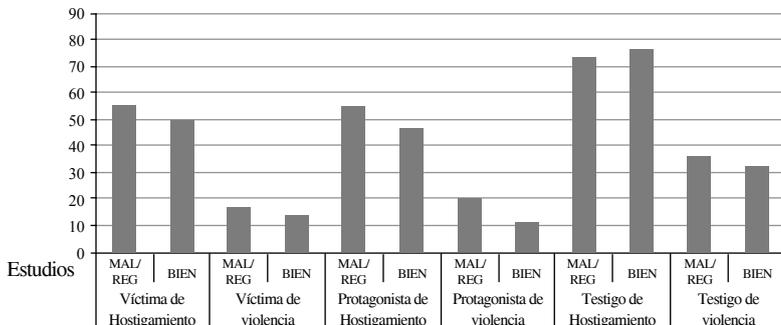


GRÁFICO 7

Como se ve, en relación con este factor existen algunas diferencias en cuanto a las manifestaciones de violencia. Entre quienes mencionan llevarse con los estudios de forma “mal/regular” hay mayor proporción de alumnos involucrados en situaciones de hostigamiento y de violencia propiamente dicha, tanto siendo víctimas como protagonistas ($p.<0,005$ para las cuatro pruebas). El malestar en relación con los estudios, pues, está más presente en estos alumnos.

Satisfacción con la escuela

Un factor vinculado con el anterior, pero que expresa la actitud general con respecto a la escuela, más allá del rendimiento en los estudios, es el grado de satisfacción con ella. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a la pregunta: “En términos generales ¿en qué medida te gusta la escuela?”.

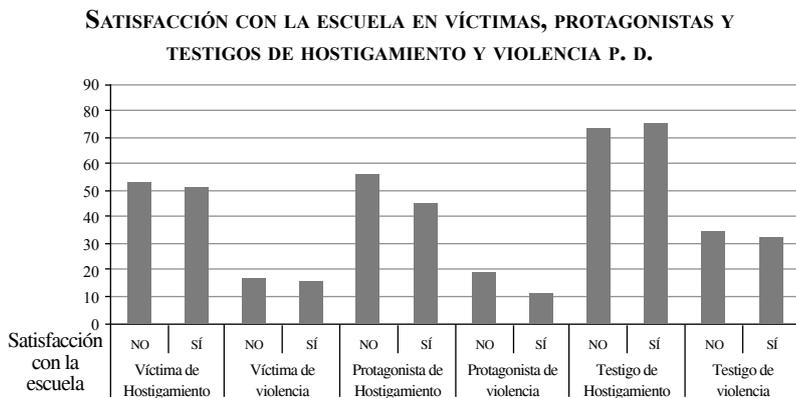


GRÁFICO 8

Como se ve, en este caso existe un porcentaje más alto de alumnos que responden que no les gusta la escuela entre los perfiles más altos de protagonistas tanto de hostigamiento como de violencia ($p.<0,001$ en ambos casos). Esta diferencia no existe en el caso de las víctimas de ambos tipos de agresiones ($p.>0,3$ para las dos pruebas). Este es un factor, en consecuencia, que afecta especialmente a quienes son partícipes activos en las manifestaciones de violencia, quienes podría pensarse que expresan de este modo su insatisfacción. En el caso de quienes son víctimas de ambos tipos de agresiones, podría concluirse que este tipo de episodios –excepto en situaciones particulares– no llega a afectar en forma considerable su percepción valorativa en torno a la escuela.

Amistad en la escuela

El tener o no amigos en la escuela, es decir, el grado de aislamiento que un alumno puede sufrir, es uno de los factores que se menciona habitualmente como posiblemente vinculado con manifestaciones de violencia, en el sentido de que contar con amistades permitiría al alumno tener una red de protección ante agresiones de terceros e, inversamente, le daría mayor apoyatura grupal a la hora de agredir a otros.

En el cuestionario aplicado se les preguntó a los alumnos si tenían un grupo de amigos en la escuela, cuáles eran las actividades conjuntas más habituales en caso de tenerlos y si entre ellos tenían algún amigo íntimo. A partir de estas preguntas se construyó una variable que resumiera esta información y que ubicara dos perfiles en cuanto a la amistad. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según el tener o no amigos en la escuela.

AMISTAD EN LA ESCUELA SEGÚN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

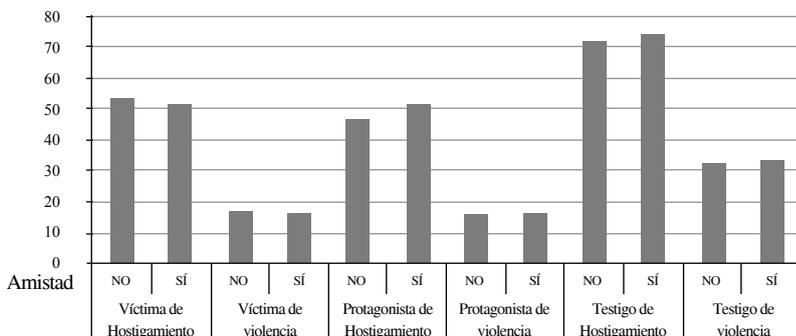


GRÁFICO 9

Aunque en general tampoco se aprecian diferencias importantes con respecto al tener o no amigos y las diversas manifestaciones de violencia estudiadas, las víctimas de hostigamiento se cuentan algo más entre los alumnos que no tienen amigos ($p=0,09$) y los protagonistas de hostigamiento entre los que sí los tienen ($p=0,003$), de lo que puede deducirse que estas prácticas no son en general individuales sino que son actuadas por grupos de alumnos. En lo que respecta a las manifestaciones de violencia propiamente dichas, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p.>0,3$ para ambas pruebas).

Clima social familiar

La exposición precoz y continua a la violencia en el medio familiar es un importante factor en la socialización de los niños y jóvenes en cuanto a la adopción de su parte de modalidades violentas. Puede suponerse que los alumnos que afirman que viven en un medio familiar en el que las peleas y discusiones son frecuentes pueden ser ellos mismos actores de manifestaciones de violencia en la escuela.

Con el propósito de probar esta hipótesis, se construyó una variable agregada que sintetizaba la información de veinte indicadores que indagaban en una diversidad de aspectos del clima social familiar, como por ejemplo: relación con cada uno de los miembros de la familia, posibilidad de contar con ellos en distintas circunstancias y ante diferentes problemas, trato entre el resto de la familia, discusiones fuertes, episodios de violencia verbal y física.

En el gráfico 10 se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según clima social familiar.

CLIMA SOCIAL EN EL HOGAR EN VÍCTIMAS, PROTAGONISTAS Y TESTIGOS DE HOSTIGAMIENTO Y VIOLENCIA P. D.

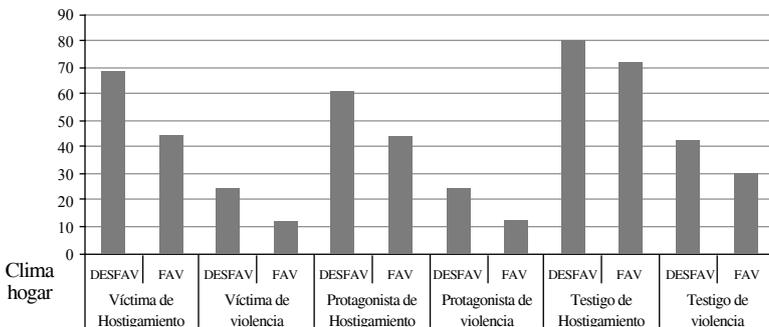


GRÁFICO 10

Como se ve en el gráfico, esta variable sí marca diferencias notables en los perfiles de las manifestaciones de violencia ($p < 0,001$ para las seis pruebas estadísticas). En todos los casos los perfiles más altos en cuanto a víctimas y protagonistas de hostigamiento y de violencia propiamente dicha muestran porcentajes más altos de ambientes familiares muy conflictivos. Como ejemplo, quienes viven en ámbitos familiares desfavorables entre las víctimas de hostigamiento son 24% más que quienes viven en ámbitos favorables. En el caso de los protagonistas

de manifestaciones violentas, la diferencia llega al 11,6%. Se verifica así que el grado de conflictividad familiar es un factor que incide en las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Como hemos dicho, además de los factores mencionados previamente que podrían considerarse como variables independientes en relación con las manifestaciones de violencia, el estudio indagó en otros aspectos que posibilitan alcanzar una mejor comprensión del tema, referidos a una dimensión más propiamente psicológica: sentimiento de soledad, proyecto de vida a mediano y largo plazo, autoestima e ideas suicidas. A continuación presentamos sólo a modo descriptivo los resultados obtenidos en estos aspectos, dado que para profundizar en ellos sería necesario realizar un estudio desde otro tipo de abordaje.

Sentimiento de soledad

En el gráfico 11 se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de si en el último mes se sintió muy solo/a y sin nadie a quién acudir.

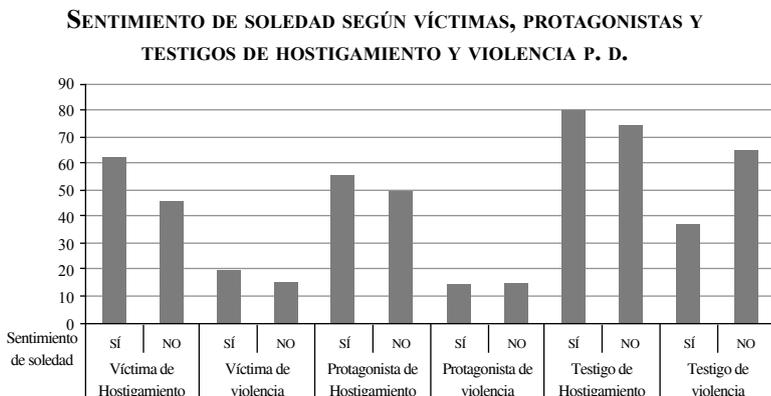


GRÁFICO 11

Como se observa, con respecto a este factor existen diferencias en los perfiles de manifestaciones de violencia. En todos los casos, salvo en los protagonistas de violencia propiamente dicha ($p.=0,684$) –que como ya hemos dicho, en muchos casos actúan grupalmente, lo que puede evitar el sentimiento de soledad–, los perfiles de mayores manifestaciones de violencia mencionan en porcentajes más altos sentirse solos ($p.<0,002$ para las cinco pruebas). Las mayores diferencias se muestran en las víctimas de hostigamiento, quienes aparecen en mayor proporción entre quienes mencionan sentirse solos que entre quienes no tienen este sentimiento (62 % y 45,4 % respectivamente).¹²

Ideas suicidas

El suicidio en general, y en particular entre los jóvenes, constituye un tema preocupante en todos los países, incluida la Argentina. La tasa de suicidios entre los jóvenes ha aumentando en los últimos años, especialmente entre los varones. Como se sabe, las ideas suicidas, las tentativas de suicidio y los actos que terminan con la muerte de quienes cometen suicidio ocurren con mayor frecuencia entre los jóvenes y en las personas de la tercera edad que en la población general.

En una encuesta realizada recientemente por nuestro equipo de trabajo (Kornblit *et al.*, 2006), el 28% de los jóvenes escolarizados de todo el país, entre 15 y 19 años, revelaron que tuvieron ideas suicidas el año previo a esa encuesta, siendo este porcentaje bastante mayor entre las mujeres y entre los del estrato socioeconómico bajo.

En el siguiente gráfico se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de si en el último año habían tenido ideas suicidas.

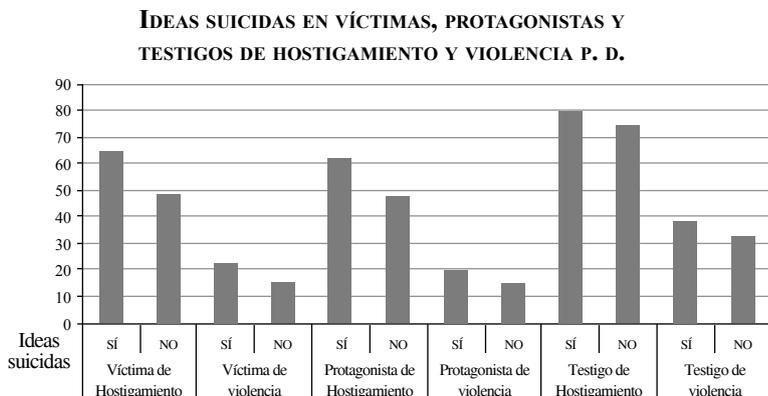


GRÁFICO 12

Como se observa, existen diferencias en los perfiles de manifestaciones de violencia con respecto a este factor. En todos los casos los perfiles altos, tanto en víctimas como en protagonistas y testigos, aparecen con mayor frecuencia entre quienes tienen ideas suicidas que en quienes no ($p.<0,001$ para las seis pruebas). La diferencia es más marcada en las víctimas de hostigamiento.

Proyecto de vida

Se ha dicho repetidamente que los jóvenes que no han logrado plantearse aún un proyecto de vida en el que la educación cobre sentido son más proclives a manifestar su inquietud en forma de conductas que pueden llegar a ser violentas. Para sondear este aspecto, se construyó una variable sintética a partir de cuatro preguntas en las que se interrogaba al adolescente acerca de qué se propone hacer cuando termine el colegio, en qué medida cree que lo que está estudiando le va a servir para un trabajo futuro, la misma pregunta pero en relación con su vida en general

y una cuarta que le daba una variedad de opciones acerca de cómo se veía en el futuro. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a las preguntas acerca de esta cuestión.



GRÁFICO 13

Como se observa en el gráfico, existen diferencias a este respecto entre los perfiles más altos de víctimas de hostigamiento ($p.=0,026$), de protagonistas de hostigamiento ($p.=0,006$) y de violencia propiamente dicha ($p.<0,001$), especialmente entre estos últimos. Esto corrobora, en consecuencia, la idea de que el tener una prospectiva de futuro que englobe los estudios actuales aleja a los alumnos del manifestarse de modos violentos en la escuela.

Autoestima

El concepto de autoestima es otra de las herramientas conceptuales que se ha esgrimido repetidamente en relación con las manifestaciones de violencia. En quienes son víctimas de estos episodios,

frecuentemente la violencia y la autoestima se articulan en forma de círculo vicioso en el sentido de que el tener la autoestima baja dificulta que el adolescente pueda defenderse ante agresiones de terceros y, a su vez, el ser frecuentemente agredido se constituye en fuente para la baja autoestima. Concomitantemente, en el caso de quienes participan de episodios de violencia como agresores, muchas veces esto constituye un modo de mostrarse fuertes ante sus pares, ocultando sus propios miedos e inseguridades en un contexto en el que el uso de la fuerza física es altamente valorado.

La variable utilizada para evaluar la autoestima del encuestado fue diseñada a partir de tres preguntas: una que indaga en la conformidad con su aspecto físico, y dos escalas para medir la forma en que los demás lo califican como persona y si él/ella está contento/a consigo mismo/a como persona. En el gráfico 14 se muestra la distribución de las manifestaciones de violencia analizadas según las respuestas obtenidas a las preguntas acerca del grado de autoestima de los encuestados.

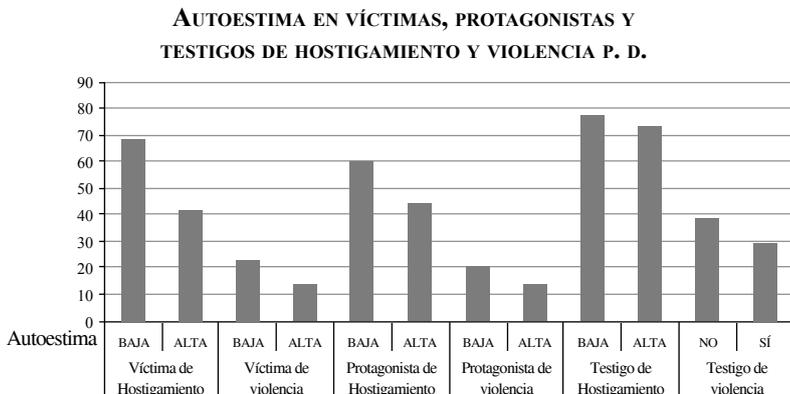


GRÁFICO 14

En todos los casos los alumnos que tienen baja autoestima son más propensos a ser víctimas o protagonistas de hostigamiento y violencia que quienes tienen la autoestima alta ($p.<0,001$ para todas las pruebas). Esto lleva a pensar que los alumnos más involucrados en episodios de violencia manifiestan incertidumbres con respecto a su valoración personal.

Consideramos que estas cuatro variables –sentimiento de soledad, ideas suicidas, proyecto de vida y autoestima– deben ser interpretadas conjuntamente para tener una visión integral acerca de las distintas manifestaciones de violencia.

Resultados en la dimensión de los establecimientos escolares

Los resultados anteriores, centrados en las respuestas de los alumnos, deben completarse a nuestro juicio con un análisis en el que se tome en cuenta en qué medida los factores estructurales y el clima social escolar influyen en las conductas y en las creencias individuales. Si bien no podemos explayarnos en este artículo sobre este tema –para el que remitimos a los interesados a otro trabajo¹³–, podemos señalar que el análisis de datos reveló una clara asociación entre tipo de clima social escolar y situaciones de violencia. A medida que las condiciones del clima social escolar se vuelven más desfavorables, los episodios de violencia entre alumnos se incrementan, tanto en lo que respecta a hostigamiento como a violencia propiamente dicha, repercutiendo esto en la mayor presencia tanto de víctimas como de protagonistas de ambos tipos de violencias.

Dentro del clima social escolar las dimensiones que evidenciaron estar más asociadas a los distintos niveles en que aparecen las manifestaciones de violencia son: el autoritarismo en la relación docente-alumno; la valoración del alumno y el interés demostrado en su aprendizaje; la posibilidad de diálogo con los docentes sobre temas personales; la

realización de actividades curriculares que estimulen la participación y la integración de los alumnos; la posibilidad de contar con adultos de la escuela ante distintos problemas; y la actitud de los docentes frente a situaciones de violencia entre alumnos.

Conclusiones

Como hemos visto, en las escuelas de la muestra con que se trabajó existe un porcentaje alto de actos violentos que hemos caracterizado como “hostigamiento” –que en la bibliografía sobre el tema son categorizados como trasgresiones e incivildades– y un porcentaje menor de actos caracterizados como “violencias propiamente dichas”.

El estudio encuentra que en el último año más de la mitad de los alumnos participaron en situaciones de hostigamiento como víctimas o como protagonistas, mientras que el 17 % estuvieron involucrados en episodios de violencia propiamente dicha en alguna o en ambas posiciones.

En lo que respecta a *hostigamiento*, no hay diferencias según el sexo, el estrato socioeconómico o el turno en el que estudian, aunque sí se verifica una disminución de estos episodios a medida que asciende la edad, en parte por el cambio en el perfil de la población escolarizada en los años más avanzados. Esto muestra que los episodios de violencia atraviesan a toda la población en lo que hace a estas variables.

A su vez, quienes repiten participan como víctimas en episodios de hostigamiento en menor medida que los que no repiten, pero no se verifican diferencias en lo que hace a su protagonismo en estas situaciones. En relación con el estudio, quienes peor desempeño tienen, están más involucrados en episodios de esta índole, a la vez que el disgusto con la escuela en general se muestra más en quienes protagonizan que en quienes son víctimas de hostigamiento.

En lo que hace a la *violencia propiamente dicha*, los varones participan casi el doble que las mujeres, también disminuyendo estos

episodios a medida que avanza la edad. El 19,5% de los varones y el 7,3% de las mujeres reconocieron haberse tomado a golpes de puño con compañeros durante el último año. No existen diferencias por estrato socio económico ni por turno.

El contar con un grupo de amistades en la escuela le permitiría al adolescente desplegar una red de protección mutua en caso de ser víctima y tener un grupo de apoyo en el caso de los agresores. En ambos casos quienes están solos están más desprotegidos y expuestos.

Entre los factores extraescolares el clima social familiar está fuertemente vinculado con las distintas situaciones de violencia en la escuela. En los escenarios más adversos familiares hay muchas más víctimas y protagonistas, tanto de hostigamiento como de violencia, que en quienes provienen de climas familiares favorables.

También están asociadas con la violencia escolar factores psicológicos como la autoestima del adolescente, el sentimiento de soledad, el tener o no proyecto de vida a mediano plazo y las ideas suicidas, en el sentido de que a medida que cada uno de ellos empeora, también lo hace su perfil como víctima o protagonista de hostigamiento y de agresiones violentas. Todos estos aspectos deben ser examinados a la luz del difícil proceso de construcción de la identidad juvenil.

Por último, las condiciones del clima social dentro de la escuela, principalmente en los aspectos referidos a la relación entre docentes y alumnos y entre estos últimos y la institución, son cruciales a la hora de explicar las diferencias en cuanto a la intensidad y las características de los episodios de violencia.

Si bien no establecemos relaciones causales directas entre los factores indagados y la violencia, lo analizado representa un buen punto de partida para pensar estrategias de abordaje que intenten disminuir los niveles de violencia en la escuela.

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar, desde la perspectiva de los alumnos, la índole y la intensidad de los fenómenos de violencia acaecidos en el ámbito escolar y analizar algunos factores que se vinculan con ellos.

La investigación que da pie al trabajo abarcó 4.971 alumnos de 85 escuelas medias públicas de todo el país, a los que se administró un cuestionario de preguntas cerradas. Los resultados muestran que el peso más importante de las violencias en el ámbito escolar tiene que ver con lo que se ha denominado “incivildades” u “hostigamiento” (conductas que expresan falta de respeto hacia los derechos de los demás), más que con episodios de “violencia propiamente dicha”.

Asimismo, el nivel de participación en episodios que involucren a alguno de los dos tipos de agresiones está fuertemente vinculado a ciertos aspectos como el clima social familiar, el nivel de autoestima, la integración o el aislamiento social, el desempeño en el estudio, el tener o no proyectos de vida más allá del horizonte temporal de la escuela y el clima social escolar, entre otros.

Palabras clave

Violencia - Escuela Media – Clima social escolar – Incivildades - Hostigamiento

Abstract

The aim of this paper is to relieve, from the perspective of the pupils, the nature and the intensity of the phenomena of school violence area and to analyze some factors related to it. The research in which the paper is based included 4971 pupils of 85 public high- schools of the whole country, to whom a questionnaire of closed questions was administrated. The results show that the most important weight of the violences in the school area has to do with what has been named “incivilities” or “harassment” (conducts that express lack of respect towards the rights of the others), more than with episodes of “ violence in strict sense “.

Likewise, the level of participation in episodes that involve someone of the two types of aggressions is strongly linked to certain aspects like the social family climate, the level of selfsteem, the integration or the social isolation, the performance in studies, to have or not projects of life beyond the temporary horizon of the school and the social school climate, among others.

Key words

Violence – High-school - Social school climate - Incivilities - Harassment

Notas

¹ La investigación que dio pie a este trabajo fue financiada mediante el Proyecto PICT 04-13284 de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y el Proyecto S071, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, programación 2004-07, con sede en el Instituto Gino Germani, dirigidos ambos por la Dra. Ana Lía Kornblit. El Observatorio Nacional de Violencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Universidad de San Martín facilitó el primer contacto con cada uno de los Ministerios de Educación provinciales a fin de llegar a las escuelas muestreadas. El equipo de trabajo estuvo constituido además por la Dra. Ana María Mendes Diz y los Mgers. Ana Clara Camarotti y Pablo Di Leo.

² Para este artículo adoptamos el término “protagonista” refiriéndonos a quien toma la iniciativa en la agresión hacia otro.

³ D. Adaszko y A.L. Kornblit. “Clima social escolar y manifestaciones de violencia en la escuela media”. En D. Míguez (coordinador):..... Buenos Aires: Paidós (en prensa).

⁴ Incluimos en esta categoría lo que ha sido definido por Olweus (1998) como *bullying*: agresión continuada que genera una relación muy especial entre víctima y agresor/es y que frecuentemente permanece oculta.

⁵ A falta de información complementaria actualizada que hubiera permitido estratificar, el método de selección fue aleatorio simple con un diseño similar al de la etapa anterior:

$$P(s) = 1 \binom{N}{s}$$

⁶ El cuestionario empleado fue adaptado del usado en el estudio llevado a cabo por el Instituto de la Juventud español (INJUVE). Cf. M.J. Díaz-Aguado *et al.* (2004) y se le agregaron preguntas que surgieron a partir de estudios cualitativos que nuestro equipo venía llevando a cabo.

⁷ Adoptamos esta denominación a los fines exclusivamente de la exposición y no porque consideremos que el “hostigamiento” no implica violencia.

⁸ Los valores p. corresponden a pruebas de hipótesis de independencia estadística que utilizan al estadístico χ^2 de Pearson como test de bondad de ajuste. El valor crítico para rechazar la hipótesis nula fue de 0,05. Las asociaciones fueron corroboradas a través de análisis de residuos.

⁹ No deben confundirse estos porcentajes con valores del total de la muestra, sino que corresponden al 16,9% que sufre este tipo de agresiones. Como ejemplo, no debe interpretarse que el 7,5% del total de encuestados fue obligado a conductas de carácter sexual contra su voluntad, sino que ese porcentaje corresponde al grupo de alumnos que son víctimas de agresiones violentas propiamente dichas. En el total de la muestra las agresiones sexuales representan el 1,27%.

¹⁰ Ídem nota 8.

¹¹ Presentamos estos datos como “perfiles” para mostrar el grado de participación de los alumnos en cada una de las variables. En los *perfiles bajos* se encuentran los alumnos con menor involucramiento en episodios de ambos tipos de violencia y en el *perfil alto*, los que están involucrados en mayor grado.

¹² Nuevamente, no estamos imputando aquí una relación causal entre ambas variables sino que estamos describiendo una asociación entre ellas.

¹³ Adasko D. y Kornblit A.L. “Clima social escolar y violencia entre alumnos”. En D. Míguez (comp.). Buenos Aires: Paidós (en prensa).

Bibliografía

ABRAMOVAY M. (2002) **Escola e violencia**. UNESCO, Brasilia.

____ (2006) **Cotidiano das escolas: entre violências**. UNESCO – Observatorio da Violências nas Escolas, Río de Janeiro.

ABRAMOVAY M. y RUA M. das G. (2002) “*Enfrentando na violência nas escolas: un informe do Brasil.*” En: **Violências nas escolas**. UNESCO, Brasilia.

CHARLOT B. (1997) **Du rapport au savoir**. Anthropos, París.

____ (2002) “*A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*”. **Sociologías** N° 8, Porto Alegre.

CHARLOT B. y EMIN J. (1997) (comps.), **Violences à l'école. Etat des savoirs**. Masson & Armand Collins, Paris.

DEBARBIEUX E. (1996) **La violence en milieu scolaire: état de lieux**. ESF, Paris.

DÍAZ-AGUADO M. J., MARTÍNEZ R. y G. MARTÍN SEOANE (2004) **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Las violencias entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación.** INJUVE, Madrid.

ELÍAS N. (1987) **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.** Fondo de Cultura Económica, México.

FILMUS D. (2003) **“Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina.”** En: **Violência na escola.** UNESCO, Brasilia.

____ (2006) Apertura al Encuentro: **Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas.** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-UNSAM.

GUIMARAES E. y PAIVA E. (org.) (1997) *“Violencia e vida escolar. Contemporaneidades e educação”.* **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação.** Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Río de Janeiro, Año II, N° 2.

ISLA A. y MÍGUEZ D. (2003) **Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los Noventa,** Editorial de las Ciencias, Buenos Aires

KAPLAN C. (directora) (2006) **Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.** Miño y Dávila, Buenos Aires.

KESSLER G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires,** IPE-UNESCO, Buenos Aires.

____ (2004) **Sociología del delito amateur,** Paidós, Buenos Aires.

KORNBLIT A.L., MENDES DIZ A.M. y ADASZKO D. (2006) **Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados de todo el país.** Documento

de Trabajo Nº 47. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

MÍGUEZ D. (2000) “*Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas.*” **Espacios en Blanco**. Nº 10.

_____ (2006) Presentación de los resultados del trabajo del Observatorio de Violencia en la Escuela. Ponencia presentada en el Coloquio sobre Violencias, Culturas Institucionales y Sociabilidad, organizado por FLACSO, Observatorio de Violencia en Escuelas, Escuela de Humanidades de la Universidad de General San Martín y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 8-10 de noviembre.

NOEL G. (2006) “*La Autoridad ausente. La violencia en escuelas de barrios populares en Tandil y el Gran Buenos Aires.*” Ponencia presentada en el Coloquio sobre Violencias, Culturas Institucionales y Sociabilidad, organizado por FLACSO, Observatorio de Violencia en Escuelas, Escuela de Humanidades de la Universidad de General San Martín y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 8-10 de noviembre.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2006). **Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas**. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-UNSAM.

ORTEGA R. y MORA-MERCHAN J.A. (1997) “*Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares.*” **Revista de Educación**, Nº 313.

SERRA C. (2003) “*Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá de los jóvenes violentos*”. **Revista de Estudios sobre Juventud**, 7, 19: 48-61, México.

TENTI FANFANI E. (1999a) “*Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*”. **Cuadernos de UNICEF**. UNICEF, Buenos Aires.

_____(1999b) “*Civilización y descivilización. Norbert ELIAS y Pierre BOURDIEU, intérpretes de la cuestión social contemporánea*”. **Revista Sociedad**, N° 14. Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Buenos Aires.

Educando voluntades, formando al soberano. La ‘construcción del ciudadano’ durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)¹

Andrea Paola Gallo*

Introducción

El 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe militar desalojaba al último gobierno peronista del poder e instalaba en el gobierno de la Nación una Junta Militar, integrada por el Teniente General Jorge Rafael Videla, el Almirante Emilio Eduardo Massera y el Brigadier General Orlando Ramón Agosti.

Ese mismo día la Junta emitió una serie de comunicados. Entre ellos, las *‘Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional’*, allí, los protagonistas del golpe expresaban que *“esta intervención militar se hace para corregir excesos, reordenar y reencauzar integralmente la vida nacional, cambiar la actitud argentina con respecto a su propia responsabilidad individual y social (...)”*.² En

* Prof. y Lic. en Historia. Docente e investigadora del Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Becaria del CONICET, Argentina.

Mail: agallo544@yahoo.com.ar / agallo544@gmail.com

el mismo documento se señalaba que semejante misión no conocería de límites ni de plazos definidos.

De esta manera, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional justificaba su ilegalidad de origen argumentando que su acceso al poder respondía a la imperiosa necesidad de restablecer el orden, la seguridad y la moral, en una sociedad sumergida en el ‘caos’, la ‘violencia’ y la ‘anarquía’. En este sentido, para los hombres del Proceso, la crisis y los conflictos que asolaban a la sociedad argentina eran la manifestación más elocuente de una crisis de autoridad. Crisis que no tenía sólo que ver con la autoridad política y la debilidad de los gobiernos de las últimas décadas sino que, más profunda aún, atravesaba todos los campos: el educativo, el familiar, el religioso y hasta el del trabajo. Se trataba, pues, de restablecer esa autoridad perdida para, junto con ella, restaurar el orden social.

Son conocidos los instrumentos utilizados por la dictadura para poner en marcha la tarea de ‘reordenamiento social’. Los mismos formaron parte de un proyecto político basado en el terrorismo de Estado, la represión, persecución, encarcelamiento y desaparición de personas, el abuso de poder y el aniquilamiento de toda voz y forma de expresión crítica o disidente al proyecto que los militares –y los sectores que los apoyaron– buscaban imponer.

Ahora bien, llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cuál fue el rol de la educación en el proyecto de ‘reordenamiento y restauración’ propuesto por el Proceso de Reorganización Nacional (en adelante PRN)? ¿Traía consigo el PRN un proyecto educativo, afín con su proyecto social, o –como plantea Southwell (2002)– el accionar del PRN en el campo educativo fue solo el efecto de un proyecto social reactivo?

Los objetivos de ‘orden’ y ‘disciplinamiento’ propuestos por el PRN formaron parte de un cometido más amplio y ambicioso: el de la construcción de un ‘nuevo orden social’. En este cometido, la educación ocuparía un lugar central.

En el trabajo aquí presentado se busca dar cuenta de este último aspecto. Esto es, intentaremos dilucidar los alcances de ese proyecto de ‘construcción de un nuevo orden social’, centrando para ello nuestro análisis en el campo de las políticas educativas del período. Dentro de ellas, más específicamente, nos interesa reconstruir los contenidos ideacionales y valorativos en torno a los cuales se intentó, desde la escuela primaria, conformar y construir el ‘nuevo ciudadano’³.

El PRN y la Educación. Algunas consideraciones en torno a su análisis

Como ya dijimos, las Fuerzas Armadas toman institucionalmente el poder con el fin de imponer el orden. El *‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’* –emitida el mismo día del golpe– ilustra los ejes fundamentales del discurso procesista y señala aquellas metas consideradas ineludibles para los hombres del PRN. Entre ellas: la restitución de los valores esenciales del Estado; la erradicación de la subversión; la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y, en su punto 8, la *“conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”*.⁴

El enunciado refleja claramente la importancia que el PRN le atribuía a la educación en su proyecto y, en este sentido, los análisis surgidos en las últimas décadas han coincidido en señalar que el ámbito educativo fue un ámbito privilegiado para el accionar del gobierno militar.

Sin embargo, no todos los autores acuerdan acerca de la existencia de un proyecto educativo sistemático y coherente. Al respecto, M. Southwell (2002) ha descripto la política del PRN como un punto

de inflexión, tanto en lo social como en lo educativo, señalando en este último aspecto, el desmantelamiento –de manera autoritaria– del sistema de significaciones que había articulado, desde su creación, el sistema educativo argentino.⁵ En su reemplazo, las propuestas educacionales del PRN se habrían articulado bajo el “nuevo” significante ‘orden’.⁶ No obstante, y a pesar del minucioso análisis que realiza de los instrumentos y las formas en que se llevó adelante ese proceso de desarticulación, para la autora, el PRN no tenía un proyecto educativo coherente: El accionar procesista en la educación solo habría sido el resultado de un “proceso social reactivo”.

La ausencia de un proyecto educativo en el PRN se expresa, según Southwell, en el hecho de que el área educativa fue una de las más inestables del gobierno. Entre 1976 y 1983 seis ministros ocuparon la cartera educativa y llevaron adelante políticas diferentes⁷ – aunque como bien señala Postay (2004), Southwell no especifica cuales fueron esas políticas–.

En este punto, Southwell retoma la tesis planteada por Tedesco (1985), para quien las diferentes propuestas educativas desarrolladas durante el PRN no tienen semejanzas entre sí, más allá de lo reactivo. Para este autor, el PRN le asignaba una clara función al sistema educativo en su proyecto autoritario: la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados. Sin embargo, la imposibilidad de acordar en torno a esos valores habrían provocado a la inestabilidad y la fragmentación del bloque dominante.

Desde una postura distinta, y a partir de un denso trabajo documental, Invernizzi y Gociol (2002) señalan la existencia de un proyecto social en el PRN que actuaba en tres dimensiones: la política, la económica y la cultural, destacando, fundamentalmente, una deliberada política de represión cultural. Así, la represión y desaparición física de personas se corresponde, en el ámbito cultural y educativo, con la desaparición de símbolos, imágenes, tradiciones y discursos: la suspensión de maestros

y alumnos; la encarcelación por motivos ideológicos; los despidos y las ‘puestas en disponibilidad’; el cierre de instituciones y carreras; las censuras y las prohibiciones de material de lectura; y la uniformización y el disciplinamiento de la vida cotidiana en los escuelas y colegios estarían hablando de “una compleja infraestructura de control cultural y educativo” (Invernizzi et al, 2002:23).

Es la presencia de ese entramado de acciones y prácticas de control y represión la que les permite a los autores sostener la hipótesis de que, más allá de las diferencias entre los diversos ministros, hubo principios ordenadores generales que permitirían hablar de una uniformidad en la política educativa del PRN. Para Invernizzi y Gociol, tal continuidad de principios puede reconocerse en las intenciones proclamadas en el discurso dado por el primero Ministro de Educación del Proceso, Ricardo Bruera, al momento de asumir la gestión: “*Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina (...)*” (Invernizzi et al., 2002:101).

En esta línea se inscribe el reciente trabajo de Pablo Pineau *et al* (2006). En él, los autores se proponen analizar las políticas educativas desarrolladas por el gobierno militar –entendidas como parte de un proyecto social general– intentando mostrar que la dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: La estrategia represiva –defendida por los grupos más tradicionalistas, y que ponía el acento en una restauración de los ‘valores perdidos’ y en la desaparición de todos los elementos de democratización y renovación cultural que afloraron en el sistema educativo en la década de los ’60 y ’70–; y la estrategia discriminadora –propuesta y defendida por los grupos modernizadores – tecnocráticos, cuyo objetivo era reestructurar y modernizar el sistema educativo a fin de subordinarlo a las demandas del mercado.

Para estos autores, la combinación de ambas estrategias supuso “el principio del fin” de la escuela pública y sentó las bases para el despliegue y la consolidación de lo que denominan ‘proyectos educativo neoliberales’ (Pineau, *et al.*, 2006:8).

El aporte de estos trabajos para demostrar la existencia de un proyecto educativo coherente en el PRN no se puede negar. Sin embargo, todos ellos han encontrado en la estrategia represiva y disciplinadora el hilo conductor para dar cuenta de dicho proyecto, desdibujándose así la posibilidad de pensar que él mismo no habría respondido solo a intencionalidades destructivas (Postay, 2004). En efecto, la propuesta educativa del PRN no solo se proponía ‘erradicar’, ‘eliminar’ y ‘destruir’. Para los hombres del Proceso esto solo era el paso previo –una transición– hacia un nuevo orden social. Y en esa transición la educación también fue entendida como el instrumento por excelencia para reconstituir la sociedad y estructurar las relaciones en torno a los principios de jerarquía y autoridad. En suma, el PRN intentó socializar en aquellos valores considerados como prioritarios, e internalizar patrones de conducta para asegurar su pervivencia. Esto es, se trató también de ‘conformar’ al futuro ciudadano.

Las causas del caos, las razones del orden: subversión, crisis moral y educación

En octubre de 1977, y por resolución 538, el entonces Ministro de Educación de la Nación daba a conocer el documento ‘*Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*’. Destinado a ser distribuido en todos los establecimiento educacionales, y difundido entre docentes y directivos, el documento presentaba una visión apocalíptica de la situación en que se encontraba el sistema educativo al momento de producirse la llegada del gobierno militar. Según esta, la actividad sub-

versiva en la educación había actuado “*neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina (...) el sistema educativo y los procesos culturales (...) sufrieron una desarticulación con respecto a los destinos de la Nación (...)*”.⁸

Para esto, el accionar subversivo se servía de personal docente ‘ideológicamente captado’, quien, a través de charlas o lecturas ‘tendenciosas’⁹ buscaba lograr en el estudiantado “*una personalidad hostil a la sociedad, las autoridades y a todos los principios e instituciones fundamentales que la apoyan: valores espirituales, religiosos, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica, familiar, etc.(...)*”.¹⁰

Así, probada la existencia de un sistema educativo caracterizado por el desorden, la desjerarquización y el incumplimiento de los docentes en sus tareas específicas –síntomas todos estos de ‘una grave enfermedad moral’ que afectaba toda la estructura cultural educativa– desde el documento se proponían las acciones a seguir. En primer lugar “*actuar con rapidez y energía para arrancar la raíz de la subversión*”,¹¹ esto es, ordenar, disciplinar y recuperar la autoridad. Luego, el documento retomaba el punto 8 del ‘*Acta fijando el Propósito y los Objetivos para el Proceso de Reorganización Nacional*’, dando cuenta de la necesidad de conformar un nuevo sistema educativo que atendiera a los intereses de la Nación y a la consolidación de los valores culturales que definían al ‘ser nacional’.¹² Si la primer tarea puede ser entendida en términos de ‘limpieza’, reordenamiento y reorganización, lo segundo puede ser entendido en términos de la ‘construcción’ del nuevo ‘ciudadano’, en la necesidad de “*afianzar las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida*”.¹³ A los fines de esta ponencia, conviene ver de forma más detallada este último aspecto.

Acerca de la necesidad de educar en valores. El PRN y la educación.

En septiembre de 1976, el entonces Subsecretario de Educación de la Provincia, Floreal Alberto Conte, dirigiéndose a los maestros en su día, exponía la importancia de la educación como instrumento fundamental contra la violencia, el caos y la anarquía. La educación, sostenía, *“impide el caldo de cultivo de la ignorancia (formando) en la aceptación de la verdadera autoridad, más que el caudillismo ocasional y carismático, muchas veces bastardeado en la demagogia corruptora”*.¹⁴

En palabras del Subsecretario, la reorganización nacional tendría en la educación su herramienta fundamental, puesto que, de lo que se trataba, era de *“educar al soberano”*,¹⁵ solo de esa manera, se evitaría repetir experiencias cuyos ecos y consecuencias aún resonaban fuerte para los hombres del Proceso.

Así, se trata de atender a una educación que forme, y que lo haga a partir de la *“reafirmación de la personalidad nacional (mediante) una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta (...)”*.¹⁶

Será la educación la encargada de transmitir a los alumnos los valores esenciales, perdurables, aquellos que definían la Nación y la identidad nacional. Una educación que inculque *“apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos”*.¹⁷

La importancia atribuida a la ‘formación del ciudadano’ queda claramente expuesta en la declaración de objetivos realizada por el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ovidio Solari, realizada en septiembre de 1976:

“El sistema educativo está destinado a satisfacer (...) las políticas del Proceso de Reorganización Nacional (...) (para ello se propone) Adecuar el sistema educativo a la realidad argentina y al afianzamiento

*de las instituciones democráticas, proporcionando una formación del alumno para la práctica de este estilo de vida; (...) despertar y fomentar a través del sistema educativo, el respeto y la vivencia de los valores e ideales que orientan el desarrollo de la cultura nacional; fortalecer las condiciones que permiten a los ciudadanos educarse y perfeccionarse dentro de un orden de libertad individual y justicia social; encauzar la educación dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones con el fin de lograr una convivencia pacífica; (...) propiciar en la vida escolar la formulación de normas de convivencia que concilien los derechos individuales con los del grupo, de modo que este proceso sea una adecuada preparación para la vida ciudadana”.*¹⁸

Se tratará de educar y formar en valores, con el objetivo de cambiar hábitos y conductas, en suma, de educar voluntades:

*“Nuestra gran preocupación estriba, precisamente, en que la degradación en todos los órdenes a que asistimos, pone en evidencia que la raíz profunda de la crisis que atravesamos es de carácter moral (...) Resulta indispensable adoptar una actitud ética y de ahí la necesidad de poner un fuerte acento en la educación moral (...) del alma del educando (...) Esta es la única manera que el día de mañana ajuste su conducta, ya sin tutela, a los valores vitales, religiosos, éticos y estéticos que vivió en la escuela (...)”.*¹⁹

La continuidad en cuanto a estos objetivos, se deja ver en la siguiente cita, tomada del ‘Acta fijando las bases políticas para las Fuerzas Armadas en el Proceso’, de 1979. Allí se señalaba que:

“La cultura y la educación estarán orientadas a asegurar a la sociedad argentina su continuidad histórica, la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad y el acceso a los conocimientos y hábitos tendientes a conformar las actitudes y aptitudes que permitan una convivencia solidaria y productiva y educar a los habitantes del país para estar al servicio de la concepción republicana del gobierno y la sociedad, con el fin de lograr los más altos niveles

éticos y técnicos posibles y contribuir a la formación integral de la persona humana (...)".²⁰

La referencia a la formación integral da cuenta de la necesidad de una educación que no solo informe, sino que también ‘forme’, es decir, una educación ética y moral, centrada a los valores.

La educación de la voluntad se convirtió así en un elemento fundamental de la política educativa del Proceso. Conformada a través de una revalorización de los conceptos de autoridad y disciplina, y de los valores que estos buscaron transmitir –orden, jerarquía, respeto, perseverancia, responsabilidad, sentido del deber– se pretendió formar en pos de aquella definición de ‘democracia’ que defendían y prometían restaurar: un estilo de vida civilizado identificado con el orden y la aceptación de la ‘verdadera autoridad’. Ahora bien, llegados a este punto podemos preguntarnos qué tipo de ciudadano buscaba formar el PRN, o, si se quiere, cuáles fueron los principios rectores de esa formación ‘cívica y moral’ que se pregonaba desde textos y discursos. Aquí, el análisis de los manuales introducidos en la escuela primaria hacia 1978 nos puede ayudar a desentrañar estos interrogantes.

Autoridad y civismo en los manuales del Proceso de Reorganización Nacional

Como hemos visto, la acción de los militares golpistas fue justificada en torno a la necesidad de salvar un orden social fracturado por el debilitamiento y la crisis de los ‘naturales’ mecanismos de integración y cohesión social. Ante esta situación de profunda desestructuración, el Proceso se propondrá la tarea de recuperar la unidad del cuerpo social, apelando para ello a un principio ordenador ajeno a la misma sociedad.

En efecto. Si la armonía social depende de una ‘verdadera integración’, para los hombres del Proceso ésta asumía más de un sentido. Por un lado, recuperación de la cadena natural de reproducción e integración social –familia, educación, Iglesia–. Por el otro, una integración de la personalidad, a partir de una ‘verdadera formación espiritual’ del individuo en su rol frente al Estado y frente a la sociedad.

La formación ciudadana se ordenaría así, en torno a los principios de la tradición occidental y cristiana. En este sentido, en el año 1977, el Ministerio de Cultura y Educación propone los nuevos ‘*Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario*’. En el documento se señalan los contenidos mínimos a los cuales debía ajustarse la educación primaria. Entre ellos se destacan la necesidad de orientar la acción educativa en orden a los valores ético-religiosos, la promoción y consolidación de la unidad y estabilidad familiar, y una formación que capacite al educando en el cumplimiento de los deberes y el ejercicio solidario de los derechos, y que contribuya a la consolidación de las instituciones de la República, a su seguridad y a la vigencia del orden (Tedesco, 1983; 57). Atendiendo a estos objetivos, hacia 1978 entran en vigencia un conjunto de nuevos textos destinados a ser utilizados en la escuela primaria: los manuales.

La presencia de estos nuevos textos resulta un dato por demás significativo si se considera la perdurabilidad en el tiempo de los libros de texto destinados a ser utilizados en la escuela primaria.²¹ Pero mucho más importante aún, su carácter de ‘novedad’ nos lleva a centrarnos en el análisis de este nuevo universo de textos, a fin de poder reconstruir a través de sus mensajes aquel modelo de ciudadano que se buscó transmitir a los alumnos de la escuela primaria durante el PRN.

En este sentido, el rasgo más destacable de estos textos es la presencia explícita de los principios de la doctrina católica en sus páginas, en orden a los cuales serán transmitidos nociones y valores respecto de la sociedad, el orden social y la autoridad.

En efecto, los manuales del Proceso buscan transmitir la imagen de un ‘orden social’ natural, permanente y absoluto, cuyo origen y razón de ser es ajeno a la voluntad de los individuos que la componen. Veamos:

*“Los hombres nacen en un marco social, es decir, al nacer, ya son miembros de la sociedad (...) La sociedad humana es un hecho natural y concreto que de ninguna manera es producto de la voluntad del recién nacido (...)”.*²²

En tanto y en cuanto la sociedad es entendida en términos de un orden establecido y definido, los sujetos que en él se encuentran *“estarán sujetos a lo largo de su existir a todas las obligaciones que significan el desenvolvimiento y el mantenimiento de la vida social”*.²³ Aprender a vivir en sociedad implica, por lo tanto, aprender a cumplir con las obligaciones y deberes que nos impone la sociedad o, más explícitamente, el ‘bien común’.

La idea del ‘bien común’ presente en estos textos busca subsumir los intereses y las libertades de los individuos a las necesidades de orden y estabilidad social. Así, por ejemplo, a los alumnos de sexto grado se les dice que:

*“El hombre es un ser social; por lo tanto las acciones privadas repercuten directa e indirectamente en la sociedad. Si bien están reservadas en su juicio a Dios, el vicio o la virtud de los hombres tiene significativa influencia en quienes lo rodean. Es evidente entonces que la falta de virtudes privadas incide gravemente en la virtud pública”.*²⁴

Definida la ‘virtud’ como el ‘hábito o la disposición de obrar bien’, en oposición al ‘vicio’ concebido como ‘hábito de obrar mal’,²⁵ en estos textos se deja ver la preocupación por orientar las conductas hacia una moralidad unívoca, basada en los principios de la doctrina católica.

El orden social, en suma, depende de una adecuada internalización de normas y principios morales –concebidos como permanentes y

válidos para conducirse adecuadamente en la vida social– que controlen y eduquen la voluntad de los individuos:

*“El hombre es dueño de una voluntad que le permite autodeterminarse y elegir. Esa voluntad (...) es un don precioso, pero su uso indiscriminado es altamente peligroso. La capacidad de decisión se puede usar para el bien o para el mal.(...) El uso de nuestra libertad tiene que estar signada por el respeto y tender hacia el bien común (...)”.*²⁶

En principio, entonces, los hombres son libres, pero esa libertad solo puede ser ejercida una vez que se ha aprendido a usarla. Esto es, una vez que la educación de la voluntad nos permite discernir y ajustar nuestra conducta a un conjunto de actos de bien. Del control de nuestros impulsos depende el orden y la unidad del cuerpo social.

En esa representación de la sociedad, la familia –pero más que nada, un determinado ideal de familia– ocupa un lugar esencial. Definida la familia como la *‘célula natural, primaria y fundamental de la sociedad’*, en los libros de texto la familia aparece representada como la primer sociedad. La familia nace para *“dirigir y ordenar la vida de los integrantes del grupo familiar (...) el padre y la madre gobiernan esa institución. Son su autoridades”*.²⁷

Las imágenes y los mensajes transmiten el modelo ‘clásico’ de familia:

*“Todas las mañanas, las diversas personas que forman cada familia se preparan para realizar algún trabajo. El padre sale para ir a su empleo y los niños para concurrir a la escuela. La madre trabaja generalmente en el hogar. Ese es su lugar de trabajo. Esto se repite en todos los hogares que forman la comunidad”.*²⁸

La enunciación *‘esto se repite en todos los hogares’* intenta reforzar la concepción natural de la familia, y del lugar de la autoridad paterna con respecto a los hijos dentro de ella, concepción que encuentra su razón de ser en la apelación a la tradición católica que impera en la cultura argentina. Así, en estos textos se les dice a los alumnos que

*“la familia argentina está basada en el respeto de las tradiciones y la moral cristiana”.*²⁹

Al ‘naturalizar’ un ideal de familia –esto es, al presentar un modelo de familia como el único posible, en tanto y en cuanto es ‘natural’, ya dado, permanente e inmutable– se naturalizan también los vínculos –y los sentidos de esos vínculos– entre sus miembros. Es ‘natural’ la autoridad de los padres sobre los hijos, como también es natural la autoridad del hombre sobre la mujer en el ámbito familiar. Así, la autoridad, sustentada en principios morales y absolutos dentro de la sociedad, alcanza su manifestación también, en la forma en que ésta es concebida dentro del orden familiar.

La autoridad paterna dentro de la familia es definida a partir del rol que los hombres desempeñan –sostenedores del hogar– y se fundamenta en un ideal del deber, la obediencia y el respeto de fuerte contenido moral. De esta manera, la familia será apelada constantemente como aquella institución destinada a socializar y transmitir un conjunto de normas y valores a través de los cuales se conforman y reproducen las identidades y los lugares que los miembros de la misma deben ocupar, en su interior y fuera de ella, dentro de la sociedad:

*“En una familia organizada reina el orden. Los padres se preocupan por el bienestar y el progreso de los hijos. Los hijos respetan a los padres y siguen sus enseñanzas y consejos. Por esto la familia es muy importante para la buena marcha de la sociedad. De una familia unida, trabajadora y cumplidora, saldrán hijos ejemplares y, por lo tanto, la sociedad que ellos formarán saldrá beneficiada”.*³⁰

De esta manera, tanto en la familia, como en la sociedad, los vínculos entre sus miembros se ordenan a partir de ciertos principios –normas y valores– morales, considerados como absolutos. La permanencia de esta imagen de un orden establecido y definido, más allá de las acciones y las intenciones de los sujetos que la componen, se expresa en la constante apelación a una educación entendida en términos de ‘forma-

ción para la comunidad'. La educación debe tender a formar conductas en orden a un conjunto de normas morales que definen el 'deber ser', y que se entienden siempre como 'estatuidas' por la sociedad.³¹

Esa imagen natural, esencialista y atemporal de la familia es utilizada en los libros de texto para representar la idea de 'Nación'. J. Filc (1997) ha analizado la utilización por parte del PRN del modelo tradicional de familia como un instrumento fundamental para llevar adelante su proyecto de ordenamiento social. En efecto, al ser representada la 'Nación' como una 'gran familia', la naturalización de la idea de familia se traslada a la idea misma de 'Nación': "*La Nación es la prolongación de la familia ya que al mencionarla nos referimos a una agrupación natural de familias (...)*".³²

Entonces, así como cuando uno nace, lo hace en el seno de una comunidad –la familia– ya constituida, también cuando uno nace lo hace dentro del seno de un grupo social, ya constituido –la 'Nación'–. Y así como uno hereda un apellido, que define nuestra identidad familiar, la identidad nacional también se concibe como una cualidad hereditaria. Pero junto con ello, no solo se naturaliza la identidad nacional –esto es, ella no es una elección, y mucho menos el producto de una construcción o de un cúmulo de experiencias compartidas– también se naturalizan, al igual que en el ideal de familia, los vínculos y las relaciones entre sus miembros, y los deberes que nos caben como parte de la misma. Si la 'Nación' es una 'gran familia' en ella, nosotros, los hijos, debemos respetar y obedecer la autoridad, tal como obedecemos y respetamos la autoridad y el mandato de nuestros padres.

La 'Nación', entonces, también es definida en términos de un vínculo moral: "*expresa un vínculo indestructible de carácter moral, hereditario, que compendia, además, las glorias, los ideales y el amor que dan aliento a todos los hijos de un mismo suelo*".³³ La Nación, es el cúmulo de creencias, normas, valores y principios, únicos y absolutos, ahistóricos, y por lo tanto, 'naturales'. Principios que la encarnan,

y que definen nuestra esencia nacional, nuestro ‘ser’, nuestro ‘estilo de vida’.

Esa idea de ‘Nación’ con carácter esencial que transmiten los manuales del PRN supone también una dimensión excluyente. Si la ‘Nación’ es la expresión de una singularidad –histórica, cultural, religiosa y política– que exige la homogeneización en ideas, valores y principios, todo aquello que aparezca como un elemento perturbador puede poner en peligro ese sentimiento, debilitando el amor a la patria. Por esta razón, en los manuales se alecciona a los alumnos para que *“desechen todo lo que sea destructivo para nuestro modo de vida, nuestras costumbres, para el afianzamiento del ser nacional”*.³⁴

La idea de ‘Nación’ en su carácter de totalidad moral, implica la transmisión de un sentido del patriotismo –en tanto forma sentimental que reviste la nación³⁵– definido de forma explícita a partir de la idea de deber:

“Es nuestro deber sentir a todos los patriotas como hermanos, es nuestro deber ser fieles a nuestro gran hogar y a nuestros hermanos, es nuestro deber constituir una patria única, conservar su unidad, es nuestro deber trabajar por la patria”.³⁶

Y junto con el deber, el ejercicio de virtudes que definen el ‘sano patriotismo’. De aquellas virtudes que debe orientar la vida de los ‘buenos patriotas’ los textos resaltan la austeridad, cuya práctica nos ayuda a controlar ambiciones e imprime el deseo de renunciamiento particular de forma voluntaria, de tal forma que asegura el logro de los intereses superiores de la patria. La firmeza, es decir, la práctica de la perseverancia y la constancia como medios para realizar aspiraciones y deseos individuales. El altruismo, que supone la práctica del sacrificio y la abnegación, *“mediante su práctica logramos contribuir al bien común material y espiritual de los grupos en los que nos movemos”*. Y la solidaridad, que implica *“unión o comunión con otros en derechos y obligaciones”*.³⁷

El ‘buen patriotismo’ además, define los sentidos a través de los cuales se forma, en estos textos, la idea de ciudadano:

*“El buen ciudadano debe ser, además, un buen patriota. Su amor a la patria nacerá de su amor a las instituciones, su respeto a la ley, su voluntad constante de cumplir con lo que la ley manda y de poner por encima de las demás cosas el interés de la Nación. Las instituciones merecen el respeto (...) porque están organizadas para el bien común (...).”*³⁸

La formación del ciudadano, entonces, no se concibe como algo separado de la formación moral. La reafirmación del patriotismo, y el ejercicio de la ciudadanía no puede estar separadas de la práctica y el ejercicio de ciertas virtudes:

“En una república, el pueblo siempre participa en ella con su voto. Esa forma de gobierno es también la que mayores condiciones ofrece al hombre para desarrollar y practicar las virtudes humanas (...) Cualquiera sea nuestra participación, ella debe estar precedida por la austeridad, la veracidad, la lealtad, la tolerancia, el espíritu de trabajo y de sacrificio por el bien común, la perseverancia y el patriotismo”.³⁹

El sentido moral también se aplica a la idea de democracia. Partiendo los textos de la definición clásica –como gobierno del pueblo– la democracia es significada, prioritariamente, como una norma de conducta, tanto para gobernantes como para gobernados: *“Los gobernantes deben velar para que los gobernados puedan ejercer libremente sus derechos sin temor ni trabas, y practicar sus deberes con responsabilidad y acierto, esto es, con el pensamiento en el bien común”*.⁴⁰

La democracia supone más que nada, un sentido moral –el bien común– y un estilo de vida, definido como el cumplimiento estricto de la ley y el respeto a la autoridad: *“Si la Constitución es acatada y cumplida estrictamente, al quedar aseguradas sus disposiciones podemos afirmar que nuestro estilo de vida es democrático”*.⁴¹

La democracia se define así, antes que nada y más que nada, como una *'forma de ser'* –más que como una determinada forma de distribución del poder– que expresa la esencia nacional, y que se entiende como el *'acatamiento a la verdadera autoridad y a la ley'*.

De esta manera, en los textos del Proceso, el principio de la democracia no puede ser concebido sino como el acatamiento o la lealtad a un orden establecido. Por eso, el voto es considerado en estos textos, antes que como derecho, como una obligación. Todo ciudadano tiene la obligación y la responsabilidad de participar, puesto que: *"el 'no me importa' o 'no me interesa', es decir, la indiferencia, se traduce en el más peligroso enemigo de la sociedad."*⁴²

La posibilidad de elección, la delegación del poder, es así entendida no en términos de un derecho, sino de un 'deber' y una 'obligación'. El ciudadano es construido a partir de su condición de elector, pero no de su posibilidad de ser elegido. La condición de ciudadano queda subordinada a la idea de 'deberes cívicos' desdibuja la dimensión política del ejercicio de la ciudadanía y la convierte en un acto moral.

Conclusiones

Hacia 1976 el caos económico, la crisis de autoridad, las luchas facciosas y la violencia descontrolada, eran todos elementos que configurarían el contexto que facilitó la intervención militar. Las Fuerzas Armadas anunciaron su propósito de reconstituir el orden social y refundar la nación. Para ello, se volvía imprescindible eliminar de raíz las causas profundas del desorden social: la subversión. A través de un radical programa de represión y disciplinamiento social, se recuperaría la autoridad perdida –que de eso se trataba en última instancia– y se acabaría con la desjerarquización y la anarquía. Pero la propuesta del PRN no suponía solo 'erradicar', 'eliminar' y 'destruir'. Como planteábamos más arriba, esto solo era considerado el paso previo, la transición hacia un nuevo orden.

Tanto en uno como en otro aspecto, a la educación le sería asignada un papel fundamental. Considerada como uno de los campos especialmente apto para el florecimiento de la subversión, la primera tarea del Proceso en el campo educativo, al igual que en el resto de la sociedad, fue el de ordenarlo, disciplinarlo, ‘limpiarlo’ ideológicamente. Pero la educación también fue entendida como uno de los principales instrumentos para reconstituir los lazos sociales y estructurarlos en los tradicionales principios de jerarquía y autoridad. En efecto, si las transformaciones que afectaban a la sociedad introducían en ella ideas que amenazaban el estilo de vida y ponían en jaque el tradicional sistema de valores, para ganar el orden en esa sociedad se hacía necesario restaurar los ‘verdaderos y naturales’ valores argentinos, aquellos que definían la esencia nacional.

Justamente, porque eran esos tradicionales principios, ideas y valores los que habían sido subvertidos, era necesario volver a formar en ellos. Con el propósito de encauzar las conductas y las formas de comportamiento, el PRN apeló a una formación cívica que se tiñó de los valores instituidos por la moral católica. A partir de esa moralidad unívoca se trató de cimentar un modelo de virtud ciudadana que garantizar el respeto y la sumisión al orden establecido.

Sin embargo, y a pesar de ser concebido como ‘natural’, ese sistema de normas, principios y valores que definían la cultura argentina, debían ser transmitidos de forma apropiada, para no ser desplazados por otras ideologías, lo que muestra, como señalan Tedesco (1985) y J. Filc (1997), el carácter contradictorio del discurso procesista. Ese orden que prometía restaurar el PRN ya no era tan natural, en tanto y en cuanto, su supervivencia y consolidación dependía de la puesta en práctica de mecanismos de control autoritario.

Resumen

El 24 de marzo de 1976 la Junta Militar se instalaba en el gobierno de la Nación. El autodenominado ‘Proceso de Reorganización Nacional’ se proponía, como misión, ocupar un vacío de poder a fin de reordenar una sociedad sumergida en la crisis, la disolución y la anarquía, buscando así terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo de la subversión. Entendidos estos últimos como los grandes males que ponían en peligro la integridad de la Nación.

En el ‘Proyecto Nacional’ se explicitaba que las razones de la crisis argentina se encontraban en un agotamiento del proyecto de la generación del ochenta, lo que derivaba en una situación de ‘nación sin proyecto’. Por ello, se consideraba que, parte de la solución a dicha crisis debía darse en torno a la necesidad de un nuevo proyecto a partir del cual dotar a la sociedad de la unidad ideológica y social, perdida desde hacía más de un siglo.

Sabido es que los instrumentos puestos en juego por el Proceso para llevar adelante estos objetivos fueron múltiples –censura, persecución, represión, encarcelamiento clandestino y desaparición de personas, entre otros–. Sin embargo, todos estos

instrumentos, creemos, solo dan cuenta de uno de los aspectos que guiaban el accionar de la Junta: aquel que buscaba disciplinar y ‘sanear’ a una sociedad de sus elementos corruptores. Junto a este aspecto, complementándolo y completándolo, se encontraba otro que tenía por fin construir un ‘nuevo’ orden social, sobre bases morales y normativas que –perimidas quizás ya frente a los procesos de modernización, cambio y transformación que habían afectado a la sociedad– procuraría transformar de raíz la cultura política y social de la Argentina

En el trabajo aquí presentado se busca dar cuenta de este último aspecto. Esto es, intentaremos dilucidar los alcances del proyecto de ‘construcción’ de un ‘nuevo orden social’, centrando para ello nuestro análisis en el campo de las políticas educativas del período. Dentro de ellas, más específicamente, nos interesa reconstruir los contenidos ideacionales y valorativos en torno a los cuales se intentó, desde la escuela primaria, conformar y construir el ‘nuevo ciudadano’.

En el camino, el trabajo también se propone desentrañar las tensiones entre –y los límites de– un accionar centrado en la

represión y la aniquilación, y un discurso escolar (y también político) que apelaba a la instauración de una ‘sana y verdadera’ democracia republicana.

Palabras Claves

Dictadura – Educación – Autoridad.

Key words

Dictatorship – Education – Authority.

Notas

¹ El presente trabajo se inscribe en el Proyecto “Violencia Delictiva, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos” financiado por la Agencia Nacional / PAV 2005 y es el resultado parcial de una investigación en curso destinada a analizar la conformación de la autoridad al interior del sistema público de enseñanza en la Argentina entre los años 1945 – 1983.

² ‘Bases para la intervención de las Fuerzas Armadas en el Proceso Nacional’. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976.

³ En este sentido, el trabajo presenta una visión un tanto unilateral de la escuela, en tanto la estamos pensando en términos de su función integradora, socializadora y ‘normativa’. Es decir, como una institución que tiene por objetivo asegurar el consenso social (y por ende el orden social) a través de la integración de los diferentes sectores sociales bajo un colectivo aglutinador y homogeneizador, la categoría de ciudadano, actuando así como una instancia de legitimación de las políticas implementadas desde los grupos gobernantes. Sabemos de los límites que nos impone centrar la mirada exclusivamente en el Estado y sus políticas educativas, pero ocuparnos de sus impactos reales, y de la forma en que estas son recibidas, interpretadas y resignificadas por los actores implica un trabajo que excedería ampliamente los márgenes de esta ponencia.

⁴ ‘Acta fijando el Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional’. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXVI A, 1976.

⁵ La autora denomina al proyecto pedagógico vigente desde fines del siglo XIX como ‘civilizatorio-estatal’. Proyecto que se habría basado en una cadena de significaciones que articulaba términos como Estado docente, civilización, nación moderna, progreso, ascenso social, educación para todos, homogeneización, ciudadanía ilustrada, etc. (Southwell, 2002:35).

⁶ El entrecomillado señala la necesidad de interrogarse acerca de la posibilidad de pensar el orden como un “nuevo” significante. El mismo ya estaba presente en el proyecto educativo del peronismo, y partir de su caída, se fue desplegando –cada vez con mayor fuerza– en cada uno de los proyectos políticos-pedagógicos que le siguieron.

⁷ Durante el período 1976-1983, la cartera educativa fue ocupada, sucesivamente, por Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1987-1981), Albano Harguindeguy (1981, interino), Carlos

Burundarena (1981) y Cayetano Licciardi (1981-1983).

8‘Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)’. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1977, p. 47.

⁹ En este sentido, el documento señalaba con preocupación una “*notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil que se propone emitir un mensaje que parte del niño y le permita ‘autoeducarse’ sobre la base de la ‘libertad y la alternativa’ (...)*”. *Ibíd*em, p. 49.

¹⁰ *Ibíd*em, p. 54.

¹¹ *Ibíd*em, p. 59.

¹² *Ibíd*em, p. 3

¹³ ‘Realidad y proyección de la educación’. Discurso pronunciado por el Gral. de Brigada Ovidio J. Solari, Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976, p. 20.

¹⁴ ‘Homenaje a Sarmiento’. Discurso pronunciado por el Subsecretario de Educación, Prof. Floreal Conte. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, septiembre de 1976, p.23.

¹⁵ *Ibíd*em, p. 23.

¹⁶ ‘Subversión en el ámbito educativo... *Ibíd*em, p. 60.

¹⁷ ‘Homenaje a Sarmiento’. Discurso pronunciado... *Ibíd*em, p. 23

¹⁸ ‘Realidad y proyección de la educación. Discurso pronunciado... *Ibíd*em, p. 18

¹⁹ ‘La educación y el futuro’. Discurso pronunciado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico M. Saint Jean, Azul, 1977, p. 11.

²⁰ ‘Acta fijando las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional’. Anales de Legislación Argentina, Tomo XXXIX, 1979, p. 3.595.

²¹ Un rasgo notable de los libros de lectura para escuela primaria es su perdurabilidad y lo prolongado de su vigencia. Como señalan Wainerman y Rajman (1983), un mismo libro de texto puede ser utilizado por décadas. Pero más importante aún, es la permanencia de los contenidos transmitidos por ellos a lo largo de sus sucesivas ediciones. En este sentido, y a lo largo del período analizado en nuestra investigación, pueden ser considerados como puntos de inflexión en esta continuidad la irrupción de nuevos libros de texto durante el segundo gobierno peronista (1952-1955), y la de los manuales durante el PRN.

²² ‘Conocimiento en Acción’. Manual para 6º grado. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 188.

²³ *Ibíd*em, p. 188.

²⁴ *Ibíd.*, p. 68.

²⁵ *Ibíd.*, p. 68.

²⁶ *Ibíd.*, p. 186.

²⁷ 'Manual del Alumno Bonaerense 4'. Texto para cuarto grado, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 29.

²⁸ *Ibíd.*, p. 47.

²⁹ *Ibíd.*, p. 48.

³⁰ *Ibíd.*, p. 42.

³¹ 'Conocimiento en acción'...*Ibíd.*, p. 234.

³² 'Conocimiento en acción'... *Ibíd.*, p. 181.

³³ *Ibíd.*, p. 181.

³⁴ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'. Texto para sexto grado. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 243.

³⁵ 'Conocimiento en acción'... *Ibíd.*, p. 181.

³⁶ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'... *Ibíd.*, p. 252.

³⁷ 'Conocimiento en acción' Manual para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 189.

³⁸ 'Manual del Alumno Bonaerense 6'. Texto para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 160.

³⁹ 'Conocimiento en Acción'. Texto para sexto grado..., *Ibíd.*, p. 129.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 129.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 130.

⁴² *Ibíd.*, p. 127.

Bibliografía

CALVEIRO, P. (2004) **Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina.** Colihue, Buenos Aires.

FILC, J. (1997) **Entre la familia y el parentesco. Familia y dictadura, 1976 – 1983.** Biblos, Buenos Aires.

INVERNIZZI, H. y J. GOCIOL (2002) **Un golpe a los libros. Represión a la dictadura durante la última dictadura militar.** Eudeba, Buenos Aires.

NOVARO M. y V. PALERMO (2003) **La dictadura militar 1976 – 1983. Del golpe de estado a la restauración democrática.** Paidós, Buenos Aires.

O'DONNELL G. (1984) *“Democracia en la Argentina, micro y macro”*. En O. OSZLACK (comp.) (1984) **“Proceso”, crisis y transición democrática**. CEAL, Buenos Aires.

____ (1984) **¿Y a mi que me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil**. Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires.

PINEAU P.; M. MARIÑO; N. ARATA y B. MERCADO (2006) **El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)**. Colihue, Buenos Aires.

POSTAY V. (2004) **Los saberes para educar al soberano (1976 – 1983). Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias, entre el Proceso y la transición democrática**. Ferreyra Ed., Córdoba.

PUIGGROS A. (dir) (1997) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de educación argentina (1955 – 1983)**. Galerna, Buenos Aires.

PUIGGROS A. (2002) **Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente**. Ed. Galerna, Buenos Aires.

ROCK D. (1987) **La Argentina Autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública**. Ed. Ariel, Buenos Aires.

SIDICAROR. (1996) *“El régimen autoritario de 1976: refundación frustrada y contrarrevolución exitosa”*. En H. QUIROGA y C. TCACH (comp.) (1996) **A veinte años del golpe. Con memoria democrática**. Homo Sapiens Ed., Buenos Aires.

SOUTHWELL M. (2002) *“Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios”*. En **Cuadernos de Pedagogía Crítica** (Nº10). Ed. Laborde, Rosario.

TEDESCO J.C. (1985) “*Elementos para una sociología del curriculum escolar*”, en J. C. TEDESCO; C. BRASLAVSKI; R. CARCIOFI **El Proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983**. GEL /FLACSO, Buenos Aires.

ARTÍCULOS

Construcción social de sentidos de la desigualdad educativa ¿Configuración fragmentada del sistema educativo o fragmentación social del discurso?

Verónica Tobeña

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la construcción social de sentidos en torno a la problemática de la desigualdad educativa a partir del recorte de un corpus integrado por dos textos. Específicamente el foco de análisis estará puesto en los niveles enunciativo, argumentativo y metafórico de los discursos seleccionados.¹

Uno de los textos elegidos es un artículo escrito por una reputada investigadora del campo de la educación y publicado por el diario Clarín el domingo 18 de septiembre de 2005 en un espacio de la sección “Sociedad” destinado a tratar el tema “La educación de elite”. El otro texto es un *mail* enviado por un lector al diario, a propósito del artículo antes mencionado, en el cual se expresa el impacto que la lectura de dicho artículo tuvo en él y muestra la intención de ilustrar con su propia experiencia lo que el artículo de la investigadora aborda, para lo cual relata una situación vivida en relación a esta cuestión.²

Es importante destacar que el objetivo de la autora del artículo de referencia de significar la desigualdad educativa a partir de la rea-

lidad de los sectores de elite, constituye la principal razón por la cual su artículo puede funcionar como base o resorte del texto que provoca, que si bien manifiesta coincidir con todo lo que el primero expone, descansa en supuestos diferentes y pertenece a una *formación discursiva*³ contraria a la que se inscribe el primer enunciado. Justamente en esta última cuestión reside la riqueza del corpus seleccionado y es esta contradicción ideológica que emerge entre ambos textos lo que se busca deconstruir en este trabajo, así como los distintos supuestos en que se apoyan cada uno de los enunciados. Por otro lado, también se apunta a desnaturalizar el tipo de enunciador y de enunciatario que construyen cada uno de los textos.

La selección de los textos apuntó a contrastar dos discursos que aborden la misma problemática desde perspectivas ideológicas contrarias, de manera de volver asequibles distintas maneras de asimilar y explicar la cuestión de la desigualdad educativa. El artículo de la investigadora que publica el diario Clarín da cuenta de la representación que tiene su enunciador del sistema educativo como una estructura desigual que coadyuva a la reproducción de las condiciones socioeconómicas en las que están inmersos los alumnos y al mismo tiempo de la opinión del enunciador respecto de la función diferencial que cumple la escuela para los distintos sectores sociales: para los sectores favorecidos la escuela brinda un conjunto de saberes y experiencias que les aseguran el éxito académico y/o laboral al mismo tiempo que no propicia la integración con el diferente por su carácter endogámico; mientras que para los sectores mas pobres la institución escolar funciona como dispositivo para la asistencia y la contención social y condena a quienes asisten a ella a la reproducción de su posición subalterna debido a que no lega competencias para una inserción social y/o laboral satisfactoria.

Mientras tanto, el texto del lector manifiesta de forma expresa el acuerdo de su enunciador con lo planteado en dicho artículo al mismo tiempo que presenta su experiencia individual en torno a la problemática

de la desigualdad educativa con el fin de ejemplificar lo que el artículo afirma. En este caso, se construye un enunciador consternado por el hecho de que la posición económica no funcione *per se* como garante de una formación de privilegio y acrítico con respecto a las desigualdades inherentes al sistema educativo.

Al poner en relación los dos discursos, la analogía que puede establecerse entre las características que se endilgan a la elite desde el artículo y “el modo de ser” que construye de sí el enunciador de la carta, afín al perfil de la elite construido por el artículo, se revela el indicio más notorio de la distancia ideológica que los separa, materializado por el tono crítico que asume el artículo y su inadvertencia por parte del enunciador de la carta.

Una aproximación crítica al problema de la desigualdad educativa

A pesar de que la materialidad del artículo remite claramente a la de la estrategia explicativa se trata de un texto argumentativo. Lo explicativo y lo argumentativo se expresan en un *continuum* que alterna entre el ocultamiento y la insinuación de la subjetividad. En tal sentido, si bien el enunciado se expresa en presente atemporal, que es el tiempo verbal que por lo general es paradigmático del discurso científico por el efecto que produce de objetividad, de saber incuestionable; ya desde su título este enunciado condensa las huellas de la subjetividad de su productor que se traducen en la construcción de un *sujeto de la enunciación*⁴ muy peculiar.

Resulta prioritario reflexionar sobre las características del enunciador que traza el enunciado a partir de la noción de *ethos*⁵. Esta noción fue acuñada por Aristóteles para dar cuenta del perfil que se construye del enunciador en un enunciado. Sintéticamente, y para retomar la ex-

presión de Maingueneau (2002), podemos decir que el *ethos* reenvía a un “garante” que “*a través de su tono certifica lo que es dicho*” (p. 5); esta autora se apoya en la idea de que una manera de decir se corresponde a una manera de ser, a rasgos psicológicos específicos, a la posesión de costumbres identificables y a un lugar social desde el cual se produce la enunciación, rasgos todos que actúan en pos de la verosimilitud de lo que se dice. Maingueneau se atreve a afirmar que ya el modo de decir constituye también parte del mensaje que se imparte.

En este caso, el enunciador se muestra con experiencia y competente en la materia que lo ocupa (el análisis de la desigualdad en el campo educativo) irradiando una imagen asociada a la figura del especialista. No recurre a expresiones asépticas o neutrales para expedirse sobre el tema, permitiendo al lector, de modo sutil, leer entre líneas su posicionamiento ante la problemática que aborda.⁶ Precisamente la familiaridad que presenta con los enunciados de tipo explicativo puede atribuirse a la utilización del presente atemporal y la elección de la forma impersonal (tercera persona), sin embargo, no caben dudas de que se trata de un enunciado con preeminencia de la estrategia argumentativa ya que desde el principio hasta el fin aparecen distintos indicios que permiten conocer la postura del locutor ante la temática del discurso y para ello se apoya en distintos supuestos y utiliza distintas figuras o tropos (metáfora, comparación). De esta manera, al respetar los aspectos formales del discurso científico (tiempo verbal, estructura temporal y forma impersonal) al mismo tiempo que no se oculta el posicionamiento individual ante el objeto de estudio, el *ethos* de este discurso adquiere los colores del “analista crítico”, del “intelectual”, de aquel que no sólo busca asir una realidad a través de su intervención profesional sino que también apunta a desnaturalizarla y de esta manera contribuir desde su lugar a transformarla. La combinación de la materialidad explicativa con la estrategia argumentativa reenvían a su vez a un enunciador respetuoso de las reglas que prescribe el género en el que se inscribe su discurso (divulgación científica)⁷, al mismo tiempo

que comprometido con “su verdad”. Todo el discurso está tensado por la apariencia de objetividad y el efecto ideológico y esta tensión no se presenta escamoteada. En mi opinión esta estrategia discursiva es la que termina por delinear a un enunciador con ribetes que remiten al especialista, al analista crítico y al intelectual. El enunciador que se pone en escena a lo largo del artículo parece coincidir, casi permanentemente, con el sujeto empírico que anima el enunciado.

Configuración fragmentada del sistema educativo

La primera marca de la subjetividad ya está presente en el título del artículo. Inscripto en el marco de una sección del diario reservada a tratar la temática “La educación de elite”, el encabezamiento de este artículo con el título “Un cerco que protege del afuera” condensa en sí mismo el punto de vista que asume el enunciador en torno a esta cuestión.

El artículo central que compone esta sección está consignado a dar cuenta de las características intrínsecas de las instituciones educativas que atienden a los sectores de elite, intercalando esta descripción con los comentarios obtenidos al respecto de parte de algunos especialistas consultados. El restante espacio destinado a cubrir esta temática se dedica a reproducir los testimonios de algunos egresados de las escuelas secundarias más prestigiosas del país. Tanto el artículo central como los testimonios presentados muestran un abordaje de la cuestión focalizando básicamente en la oferta académica y la preparación para el mundo laboral que ofrecen estas escuelas y el amplio espectro de actividades extracurriculares que completan la formación que estas instituciones brindan.

Resulta sumamente pertinente tener presentes los enunciados que rodean y engloban el artículo que nos ocupa porque éstos también permiten comprender el sentido del discurso que estamos analizando. Mientras como decíamos más arriba, esos discursos van en la dirección

de ilustrar el valor agregado que en materia de formación brindan las instituciones educativas que atienden a los grupos privilegiados de la Argentina, el artículo que nos ocupa se propone situar esta realidad en su contexto más amplio para comprender qué implicancias contiene este tipo de formación a nivel de la integración social.

Si se leen los textos que se incluyen en la sección y finalmente se analiza el artículo en cuestión, la primera impresión que despierta este último es que ya desde el título se está buscando marcar las implicancias que a nivel social tiene la idiosincrasia de las escuelas que educan a las elites. En tal sentido, la expresión utilizada en el título se orienta a manifestar la interpretación que su productor hace de todo lo expuesto en relación a la educación de elite desde los demás textos que lo acompañan, expresada en términos llanos y sin eufemismo: “un cerco que protege del afuera”. Aquí el productor elige no poner el acento en las ventajas de la formación que reciben las elites en términos comparativos, ni en la educación bilingüe que en muchos casos brindan, así como tampoco en los inestimables aportes que representan para una inserción laboral y/o académica exitosa, sino que subraya el carácter endogámico propio de estas escuelas. Esta expresión apunta a replantear lo dicho desde esa sección para poner el foco en otro sitio y subvertir de esta manera el tono positivo mantenido en esos textos en relación a las características propias de estas instituciones.

Así, al comenzar caracterizando a las escuelas de elite como “un cerco que protege del afuera”, se vuelve bastante patente el punto de vista del enunciador frente a estas instituciones. La metáfora del cerco permite fijarle a estas escuelas un sentido que es bien distinto al que históricamente se atribuyó a la institución escolar, esto es, el del espacio de la socialización y la interacción social y el lugar de la amalgama de las diferencias a partir de un mismo sustrato cultural. La idea de escuela como dispositivo de integración social está omnipresente en el artículo y parece ser la idea fuerza que organiza toda la argumentación, a pesar

de que no se expresa de forma literal sino que es una imagen que se evoca por oposición. La elección de esta metáfora es un “síntoma” del *ideologema*⁸ del productor del discurso, es la materialidad específica que asume el sistema de creencias y de valores del sujeto en el discurso. En este caso, lo que subyace es la reivindicación de la escuela en tanto institución comprometida con la igualdad, en tanto espacio para la socialización e integración social de grupos heterogéneos que se enriquezcan mutuamente y aprendan a convivir juntos a partir de un sustrato cultural común. Esta postura se realiza a través de la crítica a los valores en que se apoyan las instituciones de elite que justamente son opuestos a los mencionados y del señalamiento de la brecha existente al interior del sistema educativo actual.

En este contexto, la interpretación de la escuela como un cerco que protege del afuera conduce a concebir a estas instituciones como espacios ajenos e indemnes al contexto social general, al mismo tiempo que la función protectora que el enunciador achaca a estas escuelas supone la creencia de que allí se observa al afuera, a lo ajeno a esos sitios, como algo peligroso, algo de lo que hay que cuidarse y prevenirse. La metáfora del cerco connota la idea de reducto, de encierro, se apoya en el tan mentado *lugar común*⁹ expresado por los sintagmas “vive en una burbuja”, “no tiene los pies en la tierra” o “está dentro de un alfajor”, es decir, aquellas expresiones que ya constituyen un *cliché*¹⁰ por su sedimentación y uso social, y que buscan denotar el desconocimiento, el desinterés o la falta de realismo por parte de un individuo o grupo de individuos, en relación a determinadas situaciones o sujetos que forman parte del mundo que lo rodea.¹¹ Al mismo tiempo, su uso repercute en los rasgos que contribuye a formarse del enunciador el lector, habilitándolo a la aprehensión de un enunciador sino comprometido con la realidad social que lo rodea por lo menos con una postura crítica o reflexiva hacia ella, al condenar discursivamente un modo “autista” de estar en el mundo.

Con respecto a este abordaje comparativo que plantea el enunciador del discurso para comprender cabalmente la problemática de la desigualdad educativa, es importante señalar que al principio del discurso se recurre a una forma de la alusión impersonal para refutar e impugnar el abordaje de esta problemática posando la mirada solamente en la situación de un mismo grupo social (“*Desde hace años en el país se aborda... Sin embargo,... la mirada debe ser...*”). Aquí se introduce la intertextualidad a partir de la alusión a las investigaciones que se proponen dar cuenta de la desigualdad educativa atendiendo a la experiencia de uno sólo de los extremos de la escala social. Este recurso busca legitimar el abordaje amplio y comparativo que se utiliza, y apunta a descalificar los análisis inmanentes de una situación particular, ya sea la de los sectores más pobres como la de los sectores de elite, por insuficientes. Esta elección metodológica que apunta a comparar los sentidos y las funciones que asumen las instituciones escolares en virtud del sector social al que acogen, contribuye a volver visibles las representaciones del enunciador sobre el rol diferencial que cumple la escuela en función de los sectores sociales que atiende, así como su postura crítica ante este hecho.

El segundo párrafo va en la misma dirección que el artículo central de esta sección, es decir que narra las características de la formación que legan las escuelas de elite. Este párrafo es muy descriptivo, presenta las cualidades que el investigador reconoce en estas instituciones y las mismas son expresadas de un modo neutral, sin ser acompañadas de opiniones o juicios de valor. El enunciador adopta aquí un tono pedagógico, se ubica en un lugar de “mediador”, de “traductor” de una realidad. No obstante, buena parte de lo que da a conocer la autora del texto en relación a las escuelas y la educación de elite en este párrafo (que podríamos considerar de carácter “informativo”), constituye material fértil para la argumentación en pos de su posicionamiento y sirve para orientar el razonamiento en la dirección que conviene a su hipótesis. En tal sentido, es llamativa la visión *estereotipada*¹² de los distintos perfiles de la elite

que aquí se delinear que pueden resumirse en las figuras del “yupie” y el “aristócrata”, de manera que el lector es llevado a reconstruir una imagen de la elite en virtud de los rasgos que allí se le adscriben de forma muy simplificada y sin matices.

Las características del *sujeto de la enunciación* que construye este discurso están condensadas y aparecen resumidas en el tercer párrafo del artículo. Allí se retoma la idea de las escuelas de elite como cercos y se las asocia con la intención de aislar de “los otros”, de monopolizar la vida y el tiempo de sus alumnos de manera que no se vean enfrentados a una realidad extraña sino que puedan procesar esta realidad por medio de la escuela y no en contacto directo con ella. De esta manera, a los ojos del enunciadador se evita el contacto con el afuera y la escuela funciona como el marco de referencia para dar sentido a la realidad de “los otros” que, según promueve el enunciadador de este discurso, no son pensados por estas escuelas como iguales sino como sujetos de la solidaridad o la filantropía. Aquí es donde aparece el juicio de valor más claro por parte del enunciadador ya que desmonta la operación ideológica¹³ que a su juicio buscan accionar estas escuelas, al calificar como eufemísticas las expresiones vinculadas a los pobres por el hecho de significarse en torno a la idea de solidaridad y no a la de asistencia, que es la práctica que a los ojos del enunciadador efectivamente realizan. La mirada crítica que el enunciadador de este discurso mantiene hacia las escuelas y la educación que reciben las elites se condensa claramente en este ejemplo. Se trae la voz de estas escuelas a través de la cita indirecta para presentar la propia opinión sobre el modo en que dichas instituciones se posicionan ante el problema de la pobreza y consecuentemente para poner en evidencia su hipocresía. Este mecanismo se propone atacar el *ethos* discursivo de estas escuelas, la imagen que discursivamente buscan construir de sí mismas.

Finalmente, en el último párrafo del artículo, el enunciadador recurre explícitamente a la comparación y el uso de esta técnica le permite

reforzar la argumentación en pos de su punto de vista frente a la cuestión. El principal argumento que se intenta legitimar es el que se viene esbozando a lo largo del artículo y que tiene que ver con la hipótesis del enunciador que plantea que las escuelas adquieren distintos sentidos en virtud del sector social al que atienden y que ésta identidad que adquieren las instituciones lleva a unas (las que educan a las elites) a desarrollarse a espaldas de lo que acontece en otros niveles sociales y a permanecer ajenas a lo que ocurre fuera de ellas. Como consecuencia de las diferentes características que adopta la escuela según el perfil socioeconómico que poseen sus alumnos, el enunciador subraya la función reproductora de las identidades sociales que tiene la escuela: en un caso asegura el éxito y en otros perpetúa la condición subalterna de sus alumnos. En este caso el enunciador adopta un tono cercano a la denuncia a partir de la desnaturalización de aquello que desde los textos que lo circundan se presenta como “natural”, como dado. Aquí la condición crítica de su discurso encarna en afirmaciones bien elocuentes de su punto de vista.

En cuanto al enunciatario que se dibuja en este discurso no pueden perderse de vista las *competencias culturales* e *ideológicas* con las que dicha figura debe contar para representar un interlocutor a la altura de las expectativas que plantea el discurso. Las *competencias culturales* o *enciclopédicas* constituyen “*el conjunto de los conocimientos implícitos que posee sobre el mundo*” (Kerbrat-Orecchioni, 1986:26) mientras que las ideológicas refieren según K. Orecchioni (*op. cit.*) al “*conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación del universo referencial*”.¹⁴ Estas competencias representan las aptitudes que debe reunir el enunciatario para ligar el enunciado a la significación propuesta por su emisor en el primer caso y a los sistemas de valores y de creencias que debe dominar para encuadrar dicho enunciado dentro de su *formación discursiva* en el segundo caso.¹⁵ El enunciatario que aquí se modela también es previsto con la capacidad de reponer lo que no está dicho en el enunciado, de completar el sentido a partir de lo que se omite y de esta

manera operar lo que según Eco puede definirse como una “*cooperación interpretativa entre el texto y su lector*”¹⁶ (1985:68). Principalmente se contornea un enunciatario capaz de identificar los “guiños” que a lo largo del discurso le hace el enunciador a partir del uso que hace de las metáforas, de la introducción de la polifonía y los *topos* en los que se apoya; operaciones todas que ayudan a revelar su postura ante la problemática de la desigualdad educativa pero que requieren de un lector sagaz para descifrarla.

Los discursos construyen determinado *ethos* a partir de las características de su enunciación, sin embargo, no siempre el *ethos* que allí se elabora es el efectivamente identificado por sus lectores. En ocasiones los lectores no comprenden cabalmente el *ethos* que se elabora a partir de la enunciación de un discurso o los efectos ideológicos que se busca materializar a través del uso de ciertas metáforas u otros recursos estilísticos, produciéndose una distancia entre el *ethos* codificado y el decodificado. Este “corto circuito” se produce básicamente debido a las competencias insuficientes del lector de dicho discurso para interpretar la construcción que allí se realiza del *sujeto de la enunciación*, al mismo tiempo que también puede adjudicarse a la identidad del lector y a la situación en la que éste se encuentra en la instancia de recepción parte de la responsabilidad por el déficit en la decodificación, ya que estas dos últimas cuestiones pueden funcionar como *filtros*.¹⁷ Hay que tener en cuenta que también las competencias culturales¹⁸ varían en función del paradigma de clase, edad, cultura, etc.

La intervención discursiva que provoca el artículo publicado en Clarín que se analiza a continuación es un claro ejemplo del problema de la distancia entre el *ethos* construido por un discurso y el deconstruido por el lector de ese discurso. La intervención discursiva de este último muestra un enunciador que rescata valores bien distintos a los que parecen sostenerse en el primer enunciado, a pesar de que explícitamente se presenta adscribiendo a todo lo que el primer texto afirma.

Una mirada parcial frente al problema de la desigualdad educativa

El artículo hasta aquí analizado suscita una carta de parte de uno de sus lectores que increíblemente se siente interpelado por la realidad allí narrada. Increíblemente porque la recepción del artículo por parte de este lector, imprime al discurso de referencia connotaciones, valoraciones y aseveraciones que están en las antípodas de las esgrimidas por ese discurso. Consecuentemente, el efecto que produce esta carta al ponerla en relación con el artículo que la suscita consiste, en primer lugar, en robustecer las aseveraciones que contiene el artículo y debilitar los argumentos que ella misma presenta basándose en el texto publicado por el diario. Esta carta resulta sintomática del lugar social desde el cual se produce, se ubica en un espacio discursivo antagónico del que ocupa el artículo y representa un horizonte ideológico diametralmente opuesto al que apunta el discurso que funciona como su resorte. El factor más importante en la determinación de esta contradicción está dado por las competencias ideológicas del lector, que en este caso parecen ser no sólo opuestas a las del productor del artículo, sino que también evidencia desconocer la pertenencia a comunidades discursivas opuestas, con códigos de producción e interpretación discursivos discontinuos entre sí. Se trata de un lector que no percibe la construcción argumentativa detrás de la materialidad explicativa en que se soporta el artículo.

La carta que escribe el lector del artículo contiene algunas secuencias narrativas pero son dominantes las secuencias de tipo argumentativo.

En primer lugar se materializa un enunciador plural, una voz colectiva que busca aglutinar y representar a los lectores del diario y que apunta entonces a construirse como parte de una comunidad lectora del diario en cuestión. Luego, para narrar las experiencias individuales vividas en torno a la temática que aborda el artículo, se alterna entre un enunciador que se pronuncia en primera persona y un enunciador más

amplio (que se materializa a través del nosotros exclusivo) para referir al emisor del mensaje y a su esposa. A lo largo del texto el rol de padre que esta figura asume no se deja de lado en ningún momento.

En principio se pone en juego un enunciador que se muestra optimista y resignado (“*por suerte encontré una vacante en el Colegio San Gabriel...*”) ante una situación injusta que le tocó vivir a su hijo en el pasado (“*mi hijo... fue rechazado del Florida Day School... –porque– privilegiaban a las familias numerosas*”).

Al narrar la situación actual que define su nueva vida¹⁹ (nuevo matrimonio, segundo hijo, etc.) comienzan a aparecer claramente las huellas de la subjetividad que permiten inferir el lugar social desde el cual se realiza la enunciación. Las referencias espaciales que emergen van delineando el perfil socioeconómico del enunciador²⁰ al mismo tiempo que los juicios de valor allí esgrimidos y algunas exhortaciones le imprimen un tono apesadumbrado y desanimado que al final del discurso produce una inflexión por la cual adquiere un tono indignado y algunos signos de aflicción e impotencia.

En principio hace una analogía entre el barrio privado en el que vive y un ghetto, y para legitimar esta comparación elige el nosotros inclusivo (“*vivo en lo que **podríamos denominar un ghetto...***”). La utilización de esta persona permite construir la ilusión de que todos denominaríamos a *Nordelta* de la misma manera, da por supuesto que todos estaríamos de acuerdo en considerar a este country o barrio privado un ghetto. Ahora bien, esta operación que apunta a la ilusión de “comunidad de sentido” entre un término y otro resulta cuanto menos llamativa sino absurda si atendemos al significado de la noción de ghetto y a las connotaciones que su uso dispara. El término ghetto se define en el diccionario como “*Zona extramuros de una ciudad, donde habitan los judíos. Por extensión se aplica a zonas habitadas por minorías segregadas*”. El uso social del término ghetto y su evolución histórica no han erosionado los significados que encierra esta palabra de manera de cambiar su sentido y

su connotación. La calificación de ghetto a un lugar o espacio en el que habitan personas sigue aún hoy connotando un espacio habitado por seres expulsados y marginados del sistema social en el que se enmarcan –ya sea por razones raciales, étnicas, culturales o económicas–. La siguiente tipificación del ghetto que realiza Loic Waquant (1991:43) abona nuestro punto de vista en relación a este tema:

“en cuanto tipo ideal el ghetto puede caracterizarse como una formación socio-espacial restringida, racial y/o culturalmente uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada –como los judíos en la Europa medieval y los afroamericanos en la Norteamérica moderna– en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general”.

Aquellas personas que eligen vivir en un *country* o en un barrio privado **optan** por estos espacios como residencia pero no son segregados o conminados a reclutarse en esos sitios. En la Argentina contemporánea muchos grupos pertenecientes a los sectores medios-altos y altos se mudaron a residencias emplazadas en barrios privados o *countries* impulsados por la “inseguridad” que a sus ojos representa la vida en la ciudad o en los barrios de acceso irrestricto (públicos). Movidos por el miedo al acecho del “otro” vastos grupos eligen establecer su morada protegidos de las amenazas que representa el afuera. Justamente *Nordelta* es uno de estos espacios y por eso es importante destacar su incompatibilidad con la idea de ghetto. No queda claro si la asimilación de los términos que realiza el enunciador se propone ocultar la contradicción existente entre ambas nociones con el objeto de presentarse como una víctima de la inseguridad y que como tal se ve obligado a “segregarse” a un espacio más seguro, o si en realidad las *competencias culturales e ideológicas* del emisor del mensaje son insuficientes para captar las discontinuidades semánticas que presentan las nociones de referencia.²¹

Enseguida comienzan a aparecer los principales signos contradictorios respecto de la formación discursiva del artículo, a la vez que aparecen marcas bien claras que de alguna manera ilustran y ejemplifican de forma muy elocuente aquello que el artículo adjudicaba a los sectores de elite. Esta analogía considerablemente nítida que puede dibujarse entre lo que se manifiesta en el artículo en torno a los grupos de elite y el perfil que de sí mismo construye el enunciador de la carta, asimilable a un miembro de la elite, no funciona legitimando la postura que adopta el enunciador de la carta sino que culmina por desairarlo debido a que este último no demuestra percibir la estrategia argumentativa que hay detrás de la materialidad explicativa del artículo y de esta manera confunde o no advierte su horizonte ideológico. El eje de esta analogía puede centrarse en la relación bastante unívoca que puede establecerse entre el barrio cerrado y las escuelas de elite en tanto “cercos que protegen del afuera”. De acuerdo a todos los atributos que el enunciador de la carta encuentra en *Nordelta*, a saber: “*un estilo de vida, seguridad y la posibilidad de educar a nuestros hijos dentro de la denominada ciudad pueblo*”, parece legítimo superponer estas características a las que se fijan a las escuelas de elite desde el artículo.

Seguidamente el productor de la carta narra el segundo hecho que enmarca dentro de su experiencia en relación con la desigualdad educativa y que involucra en este caso a su segundo hijo. Para introducir esta experiencia comienza por contar que dentro de *Nordelta* hay tres colegios y menciona sus nombres: *Michael Ham*, *Northlands* y *Marin*. Estos colegios poseen una larga trayectoria institucional, gozan de una excelente reputación en cuanto a la formación que legan y representan a un grupo de instituciones que socialmente denotan un lugar alto en la pirámide social. El conocimiento de estos datos no es menor en la elaboración del “modo de ser” del enunciador que no presenta discontinuidades con las características que se le atribuyen a la elite en el artículo.

Luego de que a través del enunciador plural se informe sobre el inicio de los trámites correspondientes para inscribir a su hijo en dos de los tres colegios mencionados, aparece nuevamente la primera persona del singular para transmitir la sensación individual que tuvo el enunciador (que refiere en este caso sólo al productor del discurso) de la primer entrevista mantenida con las autoridades del primer colegio. Esta sensación es expresada en términos “objetivos” o de modo imparcial, en el sentido de que no parecen colarse juicios de valor o estimaciones personales, sino que mas bien parece un análisis frío de la situación (“*la impresión que me llevé que era mucho mayor la demanda que la oferta de vacantes y que de alguna manera se privilegiaría la demanda adicional*”). En este caso se pone en juego un enunciador racional y templado.

Luego retoma el nosotros exclusivo para narrar el inicio de la gestión correspondiente para inscribir a su hijo en el segundo de estos colegios. Enseguida se recurre nuevamente a la primera persona del singular y otra vez este recurso funciona para comunicar el punto de vista del enunciador. En esta oportunidad le sirve para explicitar su opinión respecto al *modus operandi* que manifiestan estos colegios en relación al criterio utilizado para seleccionar a sus alumnos y es aquí que se conoce entonces la postura que suscita en el locutor la explicación esgrimida por el colegio anterior (“*yo consideré no aceptable recibir la posible explicación que en el método de selección se privilegia la mayor demanda de vacantes*”). Aquí se muestra un enunciador afectado por aquello que relata, la paciencia con la que podía asociárselo, a la luz del modo en que relata el primer hecho en el que se ve involucrado su primer hijo y la primera experiencia narrada en relación a su segundo hijo, parece extinguida. En su lugar se pone en escena un enunciador tenso y demostrando algunos síntomas de preocupación.

Continúa relatando que más tarde los tres miembros de la familia (él, su esposa y su hijo) son invitados a una segunda reunión por este último colegio para evaluar el comportamiento del postulante con niños

de su misma edad. Inmediatamente después, y en una operación que parece apuntar a legitimar la conclusión que más tarde el enunciador revelará en torno a los mecanismos de selección que adoptan las escuelas, también por medio del nosotros exclusivo se expresan las ponderaciones que hacia su hijo tiene el jardín al que éste concurre: “*son razonables por no decir inmejorables*”, escribe el padre de este niño. Con el fin de legitimar la expresión utilizada y las valoraciones condensadas en este sintagma retoma la primera persona del singular para manifestar que no es él quien califica de esta manera las evaluaciones obtenidas por su hijo de parte del jardín, sino que estas apreciaciones están escritas. La alusión a un documento escrito que certifica aquello que se está afirmando permite al enunciador mostrarse neutral en torno a esta cuestión a pesar de estar directamente implicado, debido a que se trata de una situación en la que está en juego el futuro de su hijo. La estrategia que adopta para dar una imagen de “objetividad”, de imparcialidad, es la de traer la voz del jardín y de esta manera depositar en las pruebas que provienen de allí la veracidad de sus dichos.²² En este caso la argumentación recurre a pruebas que denoten veracidad.²³

Luego de que se hace uso del recurso de la cita indirecta para agotar de alguna manera los argumentos a favor de la idea de la inexistencia de razones que fundamenten la no admisión de su hijo en dichos colegios, la cita textual de la nota enviada por uno de los colegios en los que se inició el trámite de inscripción informando de la no admisión de su hijo para el ciclo lectivo entrante, sirve para reforzar la creencia de que el proceso de selección que se aplica a los aspirantes a ingresar al colegio está regido por la posibilidad de que éstos representen una demanda adicional en el futuro. El enunciador introduce esta nota calificándola de “fría”, poniendo al descubierto a través del uso de este adjetivo la liviandad con la que, a sus ojos, es tratado este tema por los colegios, al mismo tiempo que la frialdad que se adjudica a la nota denota la trascendencia que contiene este hecho para el enunciador. En efecto

la nota simplemente se limita a informar la decisión tomada desde el departamento de admisiones del colegio y no explicita las razones que intervinieron en pos de dicha determinación y esto le sirve al enunciador para instalar la sospecha de que el método de selección es efectivamente el que se rige por la potencial demanda adicional.

Sin volver sobre la nota en cuestión, el enunciador apela seguidamente al artículo que dio fundamento a su carta para exaltar el valor de esa editorial en tanto que expresa “*las profundas desigualdades, las discriminaciones y fundamentalmente el mercantilismo que enferma a la educación*”²⁴, que siguiendo su relato lo ubican a él en el lugar de víctima de esta realidad. La mirada particular del enunciador ante este tema encarna muy elocuentemente en las palabras que se acaban de citar. Asimismo se ve cristalizada la confusión que anima la alusión al artículo como ilustrativo de su experiencia individual. El posicionamiento del enunciador ante el problema de la desigualdad educativa no es el mismo que el que se expresa en el artículo de referencia y una vez expuestos los argumentos hasta aquí presentados no hay dudas de que ambos discursos ofrecen perspectivas irreconciliables.

Mientras el artículo apunta a denunciar las desigualdades que organizan el sistema educativo y concomitantemente a desnaturalizar el carácter injusto del sistema atendiendo al destino diferencial que su estructuración prescribe a los distintos sectores sociales; la carta se propone repudiar el hecho de que la condición social y económica no sean suficientes para asegurar el acceso a una educación de calidad²⁵ y en nada se cuestiona la discriminación constitutiva de la que son objeto los pobres por el solo hecho de carecer de recursos.

Ya casi sobre el final del discurso, se pone en escena un enunciador más amplio que busca ligar a todos los padres que deben soportar la discriminación de la que son objeto sus hijos, padres víctimas del “*mercantilismo que enferma a la educación*”. La figura de la víctima resulta bastante elocuente para definir los rasgos que asume por entonces

el enunciador, que se muestra a merced de un sistema que lo perjudica y que es impotente para subvertir: “*Lamentablemente no tenemos una justicia que nos ampare a los padres que no podemos asegurarle a estos colegios un semillero que haga a nuestros hijos elegibles*”. Al mismo tiempo, la expectativa que el enunciador deposita en la educación y la posición en la cual se sitúa se ve contundentemente simbolizada a través de la metáfora del semillero. Esta metáfora ejemplifica de forma bastante acabada la apreciación de Le Guern (1981), para quien la fuerza argumentativa de una palabra parece ser superior en los empleos metafóricos que en los literales. Para este autor la operación que impulsan las metáforas consiste en inhibir la acción de algunos de los rasgos sémicos²⁶ contenidos en ella y activar la de otros que por lo general tienen que ver con las connotaciones o aspectos culturales que el uso de la metáfora dispara. En tal sentido, la metáfora del semillero utilizada para las escuelas por el enunciador no reenvía a su significado literal o más convencional²⁷ sino que tiene ecos darwinistas que reverberan el argumento de la “selección natural”. Más aún cuando seguidamente se rechaza la opción de la escuela pública por deficiente y no se presenta ninguna reflexión al respecto, como si quienes se ven obligados a una educación “*no completa*” no merezcan también una educación de calidad. ¿O acaso quienes asisten a la escuela pública poseen una “esencia” inferior o son seres naturalmente destinados al fracaso que no ameritan una discusión por el tipo de educación que reciben?

Por último se vivifica un enunciador consternado y abatido que termina por asumir que su hijo es víctima de la discriminación y que por lo tanto ofrece todas sus energías para erradicar “estas desigualdades”.²⁸

Con respecto al enunciatario modelo que construye esta carta no parece posible que se trate de uno con perspicacia, ya que esta aptitud permitiría desmontar los intereses de clase que sostiene este discurso y su visión fragmentada de la realidad. Más bien parece dibujarse un enunciatario ingenuo, *naif*, que acepte los postulados que allí se pre-

sentan de forma obediente, sin cuestionarlos. Las insinuaciones que se hacen al tú de la enunciación parecen apuntar a lograr su complicidad, a despertar la empatía. Se apela a un enunciatario sensible que sea capaz de conmoverse o movilizarse por las injusticias que se narran.

Palabras finales

La importancia de analizar los discursos que buscan asir cómo es la actual configuración de la discriminación educativa reside en que es precisamente allí donde se construyen los sentidos que socialmente se intentan imponer a esta problemática y donde se materializan los acentos valorativos que esta cuestión inspira a los distintos grupos. Tomar la palabra es una intervención social y como tal participa de la configuración social y cultural de la realidad, al mismo tiempo que es moldeada por esta última. Un discurso participa de las relaciones de poder favoreciendo o cuestionando el *status quo*. Este proceso de disputa por el sentido se da alrededor de un reducido número de cuestiones, “*en cada época evolutiva de la sociedad existe un específico y limitado círculo de temas expuestos a la atención de la sociedad y en los que esta atención suele depositar un acento valorativo. Sólo este grupo de temas puede manifestarse en signo, llegando a ser tema de la comunicación semiótica*” (Voloshinov, 1976: p. 47). Siguiendo el planteo de Voloshinov, para que esto ocurra es necesario que el tema en cuestión esté determinado por el horizonte social de la época y por un grupo social dado; y es imprescindible que el tema esté vinculado a los presupuestos socioeconómicos más importantes de dicho grupo, y que involucre en alguna medida el sostén material del grupo mencionado, el modo en que se procura sus medios de vida.

Ahora bien, los dos textos que integran el corpus con el que aquí se trabajó no se profieren desde posiciones simétricas. El primero de ellos es acreedor de un poder que está ligado a la circulación masiva que le otorga su cristalización en un diario y que también se vincula a

la legitimidad de la que goza por el hecho de ser publicado en un diario importante que convoca a su autor en tanto especialista en el tema que aborda. El segundo texto, en cambio, carece del poder del anterior para garantizarse una circulación amplia y legitimada por la institución de un diario. Esta asimetría redundante en una potencialidad superior del primer discurso para influir sobre la construcción social de sentidos en torno a la desigualdad educativa de la que puede operar el segundo texto.

No obstante, y la carta analizada constituye un claro ejemplo de esto, la circulación masiva de los discursos y su visibilidad pública no les aseguran un poder preformativo sobre el imaginario social en torno a este tema. Jesús Martín Barbero (1987) impugnó hace tiempo esta lectura determinista de los medios y acentuó la importancia de la pertenencia cultural como mediación clave para la recepción/interpretación del mundo y consecuentemente contribuyó a potenciar una nueva manera de mirar a los medios y con ello, una estrategia para mantener ligado el estudio de la comunicación en su intersección con la cultura. En su libro *De los medios a las mediaciones*, el autor rescata la importancia del estudio de la cultura, la historia de la configuración de los Estados nacionales, las identidades, la cultura popular y la cultura de masas, porque constituyen todas aquellas mediaciones que asisten en el proceso de cristalización de sentidos. Es indudable que la lectura que el autor de la carta realiza del artículo no escapa a la órbita de influencia de estas mediaciones.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la construcción social de sentidos en torno a la problemática de la desigualdad educativa a partir del recorte de un corpus integrado por dos textos. Uno de los textos elegidos es un artículo escrito por una especialista y publicado por el diario Clarín en un espacio destinado a tratar el tema “La educación de elite”. El otro texto es un mail enviado por un lector al diario a propósito del artículo antes mencionado con la intención de ilustrar con su propia experiencia lo que el artículo de la investigadora muestra. La riqueza del corpus seleccionado reside en que, a pesar de que el autor de la carta manifiesta coincidir y comulgar con la visión de la autora del artículo, su discurso descansa en supuestos diferentes y pertenece a una formación discursiva antagónica a la del artículo en el que se inspira.

Palabras claves

desigualdad educativa - sistema educativo - fragmentación - elite - formación discursiva

Abstract

The main target of the following work is to analyze the social construction of meanings around the educative inequality issue by the selection of a corpus formed by two text.

One of the chosen texts is an article written by a specialist and published in the popular newspaper “Clarín” in a specific space destined to treat “The Elite education”. The other text, is an e-mail send by a reader of the paper in response to the article mentioned before where the reader trays to illustrate with his own experience what is written in the article. The value of the selected corpus resides in that, in spite of the fact that the author of the e-mail expresses his agreement and with the writer and hers point of view, his speech rest in different suppositions and belongs to a antagonistic discursive formation than the article that inspires it.

Key words

Educative inequality-Educational System-Fragmentation- Elite-Discursive formation

NOTAS:

¹ Por razones de estilo y para que la retórica utilizada no resulte reiterativa para el lector se usará indistintamente texto y discurso para referirnos a los dos enunciados que integran el corpus. No obstante, entendemos que estos términos no son en rigor intercambiables debido a que tienen connotaciones y usos teóricos disímiles. Así autores como Halliday y Van Dijk asimilan al texto con el enunciado y de esta manera contribuyen a emparentar la primer noción con la idea de objeto empírico o corpus. La perspectiva que adopta la denominación de discurso rescata también para el análisis no sólo lo que Benveniste denominó nivel enuncivo sino también a la instancia de enunciación, a partir de que se interroga por e intenta reconstruir el contexto de producción de dicho enunciado. Para Parret el discurso es un espacio intermedio atado a reglas que rigen tanto al sistema de la lengua como al habla en tanto práctica, y que se adecúan a la praxis social en la que dicho discurso se lleva a cabo (Filinich, 1998:30-33). Para usar sus propias palabras el discurso es “texto contextualizado” (1987:93, en Filinich, *op. cit.*). No creemos ocioso destacar que este trabajo se ubica en la perspectiva del análisis del discurso y que por lo tanto se abocará a articular y relacionar los aspectos discursivos con la situación empírica de la comunicación.

² Cabe señalar que esta “carta de lector” no fue publicada por el diario pero sí fue enviada, tal como lo requirió su autor, a la autora de la editorial y es a través de ella que pude acceder a la misma.

³ Seguimos aquí la conceptualización realizada por Foucault (1983) en “La arqueología del saber”, donde se precisa a la formación discursiva como un conjunto de discursos que se nuclean constituyendo un mismo nodo de sentido por su horizonte ideológico común. No es el tema que abordan esos discursos, tampoco la utilización de conceptos similares, ni la coincidencia de sus responsables lo que determina su pertenencia a una misma formación discursiva. Las formaciones discursivas son paralelas a las formaciones ideológicas de una determinada formación social. Por eso no hay que buscar sólo las situaciones que provocan un discurso sino también los enunciados que lo preceden para comprender a qué cadena de significados intenta atarse ese discurso, a qué matriz ideológica responde. Es importante vincular estos enunciados con los discursos previos que ayudan a comprender su sentido en virtud del campo ideológico que comparten.

⁴ “*El sujeto de la enunciación es causa y efecto del enunciado*”, afirma Filinich (*op. cit.*), porque produce el enunciado y es construido por el enunciado. El sujeto

de la enunciación refiere a las figuras de enunciador (o narrador o locutor) y enunciatario (o narratario o a-locutario) a las que se da vida al interior de un enunciado. Estas figuras no refieren a los sujetos empíricos que participan de un discurso, es decir al locutor y el a-locutario o productor y receptor reales (entiéndase de carne y hueso) de un discurso, sino a la imagen que de su enunciador y de su destinatario construye un enunciado, a los rasgos que a cada una de estas figuras le fija el enunciado.

⁵ También resulta legítimo analizar las particularidades que se adscriben al enunciador (y al enunciatario) que pone en juego este enunciado a partir del concepto de *formaciones imaginarias* introducido por Pêcheux. Para Pêcheux “*lo que funciona en el proceso discursivo, es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que A y B atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro*” (1978:48). En la propuesta de Pêcheux esta condición está expresada a través de las preguntas que el locutor busca presentar de forma despejada al interior de su discurso y tienen que ver con las representaciones del yo y del tú de la enunciación que allí cristaliza y que pueden resumirse de la siguiente manera: “¿Quién soy yo para hablarle así? ¿Quién es él para que yo le hable así? ¿Quién es él para que me hable así? ¿Quién soy yo para que él me hable así?” (op. cit:49). Preferimos en esta ocasión analizar los rasgos que se adhieren al *sujeto de la enunciación* desde la vertiente teórica retomada por Maingueneau a partir de la noción de *ethos*.

⁶ Estos rasgos que el productor de un discurso transmite a través de su intervención discursiva, a veces son involuntarios y otras son efecto de una intención y una reflexión. En el caso que nos ocupa podemos hipotetizar que el *ethos* del enunciador que produce el enunciado es efecto de una construcción deliberada ya que la naturaleza escrita del discurso admite y demanda una mayor preparación, y además porque la distancia entre la instancia de producción y de recepción de ese discurso permite cierta elaboración del mismo. Por otro lado, no es menor que se trate de un artículo publicado en un diario. Aquí entran en juego las restricciones que impone la línea editorial e ideológica del diario y que ameritan asumir la intervención discursiva con cautela y someterla a reflexión.

⁷ Siguiendo a Bajtín (1982) podemos apreciar que los tres componentes que definen la especificidad de dicho género se presentan en el artículo en forma coherente con las restricciones que a nivel de estructura, tema y estilo impone el género. Estos componentes dan cuenta, en primer lugar, de un modo convencional de organizar el discurso, el segundo componente refiere a los tópicos que pueden ser abarcados por los enunciados que se inscriben dentro de un género y por último

lo que define al estilo es el tipo de relación que se manifiesta entre el enunciador y el enunciatario y la distancia que los separa. También es trascendental para las características que asuma el último componente en virtud del género de que se trate, las características de la institución desde la que se imparte el enunciado y que funciona como marco o contexto de producción del mismo.

⁸ El *ideologema* remite a fenómenos que pertenecen a un nivel subterráneo, implícito en el discurso, que organiza la intervención discursiva en tanto busca a través de la misma denotar dicho nivel por intermedio del uso deliberado de figuras o tropos. El *ideologema* es en términos de Marc Angenot (1982) una “*argumentación subyacente*”, remite a las “*máximas ideológicas*” en las que se apoya un discurso.

⁹ Se retoman aquí dos de las tres acepciones de *lugar común* que describen Amossy y Herschberg Pierrot (2001) como propias del período del Renacimiento. Se utiliza entonces la noción en el sentido de “*sentencias repetidas con frecuencia*” (Goyet, 1996: 587 en Amossy y Herschberg Pierrot, 2001:20) y como aquellos lugares y expresiones en las que descansan y se activan los argumentos. Es decir, entendemos aquí por *lugar común* lo que Aristóteles denominó *lugares específicos*, esto es, “*reservorios de argumentos hechos*” (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001:109) que retoman valores y creencias ligados a la *doxa* y en esta carácter dóxico reside su plausibilidad.

¹⁰ Mientras el *lugar común* da cuenta de la trivialidad de la idea, el *cliché* es una expresión cristalizada, una frase hecha, es decir que es una noción que refiere a la materialidad de la frase (Amossy y H. Pierrot, *op. cit.*: 13-18). Los sintagmas citados en tanto *clichés* constituyen metáforas cristalizadas.

¹¹ Aquí reside justamente el efecto argumentativo del *lugar común* en el que se apoya la expresión elegida por el productor de este artículo. El *lugar común* no está construido por quien anima el discurso sino que forma parte de la cultura propia de la comunidad semiótica a la que él pertenece y que como tal lo preexiste. La operación que él realiza consiste en producir su evocación a partir de una expresión que termina por absorber los sentidos que posee el *lugar común* que ella permite recordar.

¹² La puesta en marcha de imágenes estereotipadas en un discurso no pueden sustraerse del análisis socio-histórico en el que ésta se produce ya que sus sentidos se definen desde el espacio y el tiempo en el que surgen y por el lugar social desde el que son proferidos. El uso de estereotipos se ve afectado en los sentidos que se le pegan en virtud de la filiación ideológica de su ejecutor.

¹³ Siguiendo a Stuar Hall (1998) entendemos a la operación ideológica como aquella que se propone consagrar los sentidos que el emisor de un mensaje intenta imponer a un fenómeno como el único sentido posible, ya que ese sentido responde a sus intereses y por ello resulta conveniente su aceptación sin más.

¹⁴ Esta autora agrupa a estas competencias entre las no lingüísticas pero advierte sobre su capacidad de influir restringiendo o ampliando las competencias lingüísticas.

¹⁵ *Grosso modo* podríamos decir que, en este caso, debería poder discernir si se trata de un discurso de derecha o de izquierda, si apunta a perpetuar o a cuestionar el *status quo*.

¹⁶ Esta capacidad que desde el enunciado se busca atribuir al enunciatario tiene que ver con la necesidad de que en la instancia de lectura se reponga toda una tópic a de la escuela que la liga a las ideas de ascenso social, de espacio de integración a un colectivo e ideal nacional e institución a cargo del mandato de la cohesión social, sentidos que la signaron durante casi todo el siglo pasado. Si el receptor del discurso carece de estas aptitudes, no se actualizarán con la lectura todos los sentidos que a lo largo de casi todo el siglo veinte definieron las funciones de la escuela y que son importantes para completar la significación del artículo ya que constituyen los argumentos que permanecen en un nivel subterráneo y desde los cuales se significa la actual configuración fragmentada del sistema educativo.

¹⁷ Siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) los filtros representan aquellas situaciones o elementos que intervienen en el proceso de comunicación limitando las aptitudes lingüísticas.

¹⁸ Lo mismo sucede con las competencias ideológicas.

¹⁹ En este discurso también se encuentra una correlación casi permanente entre el enunciadador y el sujeto empírico del enunciado. Las excepciones se dan en los casos que se introduce la polifonía o se utiliza un enunciadador amplio.

²⁰ En virtud de los lugares en los que se emplaza este enunciadador (reside en un barrio privado, envió a su primer hijo a un colegio privado y aspira que su segundo hijo estudie en los colegios que hoy por hoy tienen las cuotas más costosas dentro de la oferta privada de educación), no hay dudas de que se delinea una figura con un alto poder adquisitivo y que mantiene un elevado nivel de vida.

²¹ Entiendo que si el productor de esta carta fuera acreedor de dichas competencias comenzaría por distanciarse de los postulados del artículo y es por eso que parece más razonable apostar a la última hipótesis ya que no hay que olvidar que este texto no acusa formar parte de un espacio *interdiscursivo* (Maingueneau, 1987)

opuesto al del artículo sino más bien todo lo contrario, propone funcionar como “caso testigo” de lo que el artículo presenta.

²² “*el locutor citado aparece, por un lado, como no yo del cual el locutor se separa, y también como la ‘autoridad’ que protege la asección*” (Maingueneau, 1987)

²³ Se trata del tipo de prueba que Aristóteles denomina “logos”.

²⁴ No es mi intención forzar el análisis en la dirección de la hipótesis planteada pero la utilización del término “enferma” representa un claro ejemplo de lo que Angenot nombra como *síntoma ideológico* y que tiene que ver con los recursos que de modo “inconsciente” son constantes del campo ideológico que configura en este caso la derecha y que como revela el autor se vuelcan persistentemente hacia las metáforas de índole biológico-médicas. Tenemos sobrados ejemplos que legitiman la afirmación de este autor si observamos las metáforas utilizadas históricamente por la dirigencia oficial argentina de derecha que, para significar a la sociedad como un cuerpo que es atacado por distintos males y que debe ser “curado” por medio de distintos tratamientos, recurre a expresiones que involucran términos como “virus”, “cáncer”, “cirugía sin anestesia”, “vacunas”, etc. A pesar de la linealidad con la que puede establecerse esta relación no creo que sea prudente ir más allá del señalamiento de esta coincidencia.

²⁵ En rigor de verdad habría que decir a la educación “deseada” ya que la situación socioeconómica de la que goza el productor de esta carta no lo limitan al acceso de una educación excelente (aunque no sea en el marco de los colegios en los que le fue negada la vacante).

²⁶ Los componentes sémicos de una palabra refieren a los distintos significados que contiene una palabra.

²⁷ Esto es a un criadero de semillas o aun sitio de depósito de semillas.

²⁸ Con “estas” se alude a las desigualdades que se dan al interior del sistema privado de la educación, no a las que atraviesan todo el sistema educativo y esto también es sintomático de la formación discursiva en la que se ubica este discurso.

Bibliografía

AMOussy, R. y HERCHSBERG PIERROT, A. (2001) **Estereotipos y clichés**. Eudeba, Bs. As.

- ANGENOT, M. (1982) **La palabra panfletaria**. Payot, París.
- BAJTÍN, M. (1982) “*El problema de los géneros discursivos*”. En: **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI, México.
- ECO, U. (1985) **Lector in fabula**. Lumen, Barcelona.
- FILINICH, M. I. (1998) **Enunciación**. Eudeba, Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1983) **La arqueología del saber**. Siglo XXI, México.
- HALL, S. (1998) “*El problema de la ideología: marxismo sin garantías*”. En: **Revista Doxa**. Año IX, n° 18. Bs. As.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1986) **La enunciación**. Hachette, Buenos Aires.
- LE GUERN, M. (1981) **Papel argumentativo de algunas metáforas**. P.U.L., Lyon.
- MAINGUENEAU, D. (1987) **Nouvelles tendentes en analyse du discours**. Hachette, París.
- ____ (2002): “*Problemas d’ethos*”. En: **Pratiques N° 113/114**. Mes de junio, Metz.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987) **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura, hegemonía**. Gustavo Pili, Colombia.
- PÊCHEUX, M. (1978) **Hacia un análisis automático del discurso**. Gredos, Madrid.
- VOLOSHINOV, V. (1976) **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- WACQUANT, L. (2001) **Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Manantial, Buenos Aires.

CORPUS

Artículo

Diario Clarín, Sección “Sociedad”, 18/09/06

EDUCACION

“Un cerco que protege del afuera”

Guillermina Tiramonti. Directora de Flacso

Desde hace años en el país se aborda la problemática de la desigualdad educativa enfocando la mira en la situación de los más pobres. Sin embargo, si se trata de caracterizar la desigualdad, la mirada debe ser inclusiva de todo el espectro de situaciones. Es a través de la constatación de las distancias, las diferencias y los contrastes, que los individuos, los sectores y los grupos pueden ser posicionados en el mapa social y educativo. Hay un conjunto de escuelas que atienden a los sectores más altos de la población y que tienen como meta fijar a sus alumnos en la posición de privilegio de la que gozan sus familias. Estas escuelas desarrollan un perfil institucional claro que se define en diálogo con los valores y tradiciones de la comunidad a la que atienden. De modo que al interior de este conjunto existen grupos de escuelas muy diferentes entre sí. Algunas de ellas organizan su propuesta a la luz de los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados la distinción de clase y de linaje familiar. Otras en cambio, recrean una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo.

En general son instituciones “totales”, que monopolizan el tiempo y las actividades de sus alumnos y construyen de este modo un cerco que los protege del afuera y de los otros que no son pensados como iguales, sino concebidos como sujetos de la solidaridad que es el eufemismo creado por las escuelas para las prácticas asistenciales. Es difícil comparar estas instituciones con las que atienden a los sectores más bajos de la sociedad. No es sólo que en unas se aprende más que en otras, o que los saberes que por ellas transitan son más o menos acordes con las exigencias del mercado de trabajo. La situación es otra. Son escuelas que preparan a sus alumnos para mundos diferentes. Lo claro es que no hay equivalencia entre estos mundos: unos están destinados al éxito y al cosmopolitismo, y otros a permanecer anclados en la necesidad.

Carta de lector del artículo

Me gustaria copien a Guillermina Tiramonti de lo que a renglon seguido voy a expresar y si es posible de modo extractado lo publiquen en pagina de lectores.

Señoras:

Lei el editorial como uno más de los que los lectores que asiduamente nos informamos a través de nuestro diario. A veces las noticias nos ilustran de lo que pasa en el mundo pero en ocasiones nos pegan de manera muy especial fundamentalmente porque nos sentimos involucrados. En mi caso directamente involucrado. Voy a tratar de ser breve. Pero tengo dos experiencias. La primera:

Hace muchos años atras inscribi a mi primer hijo en el colegio Florida day scholl para preescolar y luego de un examen digno de un alumno mayor el mismo fue rechazado sin explicarme los motivos. Luego me enteré que privilegiaban a las familias numerosas.

Por suerte encuentre una vacante en el Colegio San Gabriel de Vicente Lopez en donde mi hijo éste año logró su graduación.

La segunda:

Por circunstancias de la vida forme un nuevo matrimonio y hoy tengo la dicha de tener un segundo hijo. Vivo en lo que podríamos denominar un gheto llamado Nordelta. El cuál aparte del terreno nos vendió un estilo de vida, seguridad y la posibilidad de educar a nuestros hijos dentro de la denominada ciudad pueblo. En el lugar tenemos tres colegios, el Michael Ham, Northlans y Marin. Iniciamos los tramites para inscribir a nuestro pequeño hijo de tres años en los dos colegios mencionados en primer término. El ya había cursado su preescolar en un jardin de la zona. Mi esposa y yo asistimos a la primera entrevista en el primero de ellos la impresión que me llevé que era mucho mayor la demanda que la oferta de vacantes y que de alguna manera se privilegiaría la demanda adicional. O sea la posibilidad de poder a futuro enviar más hijos. Luego iniciamos los tramites para inscribirlo en el Northlans. A esa reunión solo asistió mi esposa porque yo consideré no aceptable recibir la posible explicación que en el metodo de selección se privilegia la mayor demanda de vacantes. Luego nos invitaron a una nueva reunión, esta vez con nuestro hijo para comprobar cuál era su comportamiento con un grupo de chicos de su edad. Las evaluaciones que nuestro hijo tiene del jardin donde concurre son razonables por no decir inmejorables y esto no lo digo yo sino que esta escrito. Ayer recibo una fría nota que dice:

Estimada Familia: “Luego de haber completado el proceso de admisión, lamentamos comunicarles que Nicolas no ha sido admitido para ingresas a Northlans sede Nordelta en Sala de tres años durante el año academico 2006. Consideramos oportuno hacer notar que la decisión sobre el ingreso de nuevos alumnos a

Northlans se basa en un proceso de admisión integral donde todos los pasos son importantes. Queremos agradecerles su interés en nuestra institución y le deseamos a Nicolas todo lo mejor para el futuro. Los saludamos atentamente. Ana Orlando. Directora de admisiones.”

La lectura del importante editorial publicado el 18/9/05 en Clarin que no voy a transcribir por razones de espacio para Uds. contiene en lo escrito y entre líneas las profundas desigualdades, las discriminaciones y fundamentalmente el mercantilismo que enferma a la educación. Lamentablemente no tenemos una justicia que nos ampare a los padres que no podemos asegurarle a estos colegios un semillero que haga a nuestros hijos elegibles. Tampoco podemos optar por la enseñanza del estado por que la misma es deficiente y no completa por la innumerable cantidad de paros que soporta. Mi sentimiento es de profundo dolor porque aunque nuestro hijo no se da cuenta ya comienza a ser discriminado. Espero que la presente encuentre algún eco en Uds. destinatarios de ésta denuncia y sepan que todo mi tiempo disponible estará al servicio para terminar con estas desigualdades.

Oswaldo Cereghetti
dni 7671669
olcereghetti@arnet.com.ar

Inseparabilidades entre ética e cidadania no contexto da Educação educação escolar

Alvori Ahlbert*

Ética e educação como práticas inseparáveis

A educação está inserida no seio de uma crise social, moral, econômica, ambiental, decorrente da chamada crise da razão moderna. Ela está condicionada pela luta ideológica entre o dinheiro e o poder, que a faz de serviço para a reprodução da dominação. Para as sociedades desenvolvidas que controlam o capital a educação deve ser um instrumento para habilitar os trabalhadores para a produção capitalista. Conforme Frigotto (1995a, p. 26), “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.”

Também os excluídos depositam na educação sua esperança de redenção/emancipação. Grybowski, citado por Frigotto (1995b, p. 13), resume assim este anseio:

¹ ALVORI AHLERT. Mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, RS, Professor Adjunto da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional. alvoriahlert@hotmail.com, alahlert@brturbo.com.br, alvoriahlert@yahoo.com.br

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Neste processo ambíguo, a educação mostra-se como um condicionante. Ela pode contribuir para a criação e difusão de uma concepção de sociedade contra-hegemônica ao sistema excludente; precisa indignar-se eticamente, rebelando-se contra o engessamento mercadológico da vida. “Uma ética do ser e do ser-mais é uma ética da pessoa, que é abertura ao outro, ao mundo, ao cosmos, se contrapondo a uma “ética” do indivíduo como “(anti)ética do Ter”, do ter-mais, do sempre-mais, da posse, do lucro, da ganância, da depredação.” (Andreola, 2001, p. 27)

Assim, a educação poderá gestar uma nova possibilidade que corresponda ao projeto de emancipação da grande maioria que está à margem das realizações da modernidade, uma educação que supere a mera transmissão de conhecimentos, modeladora de consciências a partir de fora, conforme Adorno (1995, p. 141). Esse tipo de educação, Freire (1987, p. 57-59) denunciou como “*educação bancária*”, uma educação narradora de conteúdos prontos, na qual o processo educativo empreendido é um ato de depósito, de transferência e transmissão de valores, de conteúdos e de saberes, calcado na rigidez da posição do educador como aquele que sabe, negando a educação e o conhecimento de busca do educando como sujeito.

O processo educativo tem o compromisso de construir alternativas contra-hegemônicas ao neoliberalismo excludente. Precisa encontrar formas para resgatar e incorporar os valores éticos, a solidariedade, a fraternidade, o respeito às diferenças de crenças e etnias, de culturas e

conhecimentos, o respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos. Para Freire significa o desenvolvimento de “De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”. (Freire, 2000, p. 102) Todo o processo de construção de conhecimentos, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica precisa incorporar urgentemente o imperativo ético para promover a inclusão de todos e de tudo.

Educação, alicerçada em princípios éticos, é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento efetivam-se através da inter-relação entre os sujeitos e entre esses com o todo da vida. Torna-se a educação um processo de conquistas que engendra a humanização e a libertação do ser humano. Neste processo,

A aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases de aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-gênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotski), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se relacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender, do quando e como. (Marques, 1993, p. 109-110).

Para que isso se torne realidade, a educação precisa estar prenhe de uma ética universal de princípios gerais para a organização de uma sociedade justa, fraterna e solidária,

[...] da ética universal do ser humano. Da ética [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na ma-

nifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (Freire, 2003, p. 15-16)

Uma ética preocupada em identificar os princípios de uma vida que proporcione consciência do sentido profundo de ser humano, que respeite e valorize as diferenças, que garanta o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo. Terá que ser uma ética que transcenda a moral, que vá além dela.

As bases e fundamentos de uma educação ética estão na *Ética da Libertação*. Uma ética que exige a transformação de todas as estruturas que excluem os Outros, o pobre, o diferente. Uma ética que se sustenta “no princípio-libertação” construído na teoria de Dussel.

O “princípio-libertação” formula explicitamente o momento deontológico ou o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral. Este princípio subsume todos os princípios anteriores. Trata-se do dever de intervir criativamente no progresso qualitativo da história. O princípio obriga a cumprir por dever o critério já definido; quer dizer, é obrigatório para todo o ser humano – embora frequentemente só assumam esta responsabilidade os participantes da comunidade crítica das vítimas – transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima. (Dussel, 2002, p. 564)

Também na *Ética do Discurso* há contribuições para a construção de uma educação ética. Ela se associa ao esforço de uma educação dialógica (Freire), construtivista (Piaget) e sócio-interacionista (Vygotski), na exigência radical de inclusão de todos os seres humanos, respeitados em suas diferenças múltiplas, através da intersubjetividade e dos inter-relacionamentos numa comunidade universal, numa comunidade de comunidades.

A Ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo. (Habermas, 1989, p. 155)

Uma educação ética tem o desafio de refletir criticamente sobre as moralidades. Seu papel emerge do mundo da prática, das interações sociais, buscando a humanização da vida de todos e de tudo, por isso ética é libertação. Daí o papel da educação, sobretudo a escolar, pois “[...] é precisamente na adolescência que se tomam as opções básicas pró ou contra a libertação.” (Segundo, 1978, p. 116) Está nas mãos de professores e alunos a construção deste mundo ético, desta proposta de libertação. “Professores e alunos são os sujeitos diretos e imediatos do ensino-aprendizagem”. (Marques, 1994, p. 88) Essa é a possibilidade do poder local, de a educação poder emergir em toda a sua diversidade.

A ética no processo educativo compreende-se como um processo aberto de construção e reconstrução infinita diante das necessidades que a vida humana universal e seu ambiente determinam, superando, assim, os determinismos do cognitivismo, do paradigma da consciência. É uma ética implícita em todo o processo educativo, formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento traz, no seio de sua realização, um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade da vida de todos os seres humanos. Esta ética pergunta constantemente sobre como se deve agir, sobre as normas e conjunto de valores, sem trazer qualquer prejuízo a nenhum ser humano e a nenhuma vida na consolidação do bem estar de toda a comunidade.

Colocada no cerne da unidade da razão prática, se refere ao discurso da elucidação e regulamentação da vida em comum, ou da

identidade coletiva que respeite e deixe espaços para a multiplicidade dos projetos individuais de vida. Sustenta Habermas que, como as teorias científicas, as questões normativas são suscetíveis de exame crítico racional, no interior de processos argumentativos, isto é, de discursos cuja validação se assegure pela razão comunicativa numa situação dialógica livre de coações e pela motivação de todos os envolvidos, no sentido de alcançarem o entendimento entre eles num espaço conjugado de cooperação e solidariedade. (Marques, 1996, p. 11)

Mas para que ela se realize na sua totalidade e para todos, pressupõe-se a criação maximizada de estruturas capazes de, como diz Prestes:

[...] promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural. (Prestes, 1996, p. 107)

Isso significa que uma educação imbricada com valores éticos preocupa-se em construir conhecimento em prol da humanização e da realidade da vida; supera o individualismo e o egoísmo da moral liberal e estimula a cooperação e a solidariedade entre as novas gerações, buscando no passado os momentos de ruptura com as morais de dominação e se

alimentando da força ética com que os povos lutaram pela manutenção e melhoramento da vida. Seu esforço busca uma sinergia, uma coordenação dos vários órgãos que compõem as sociedades humanas em favor da defesa da vida digna dentro de uma perspectiva planetária.

A cidadania como exercício prático educativo da ética

Tal como a ética, também a cidadania é hoje um termo muito em voga. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. Entretanto, proporcionalmente à velocidade com que se popularizou o termo *ciudadania* tornou-se refém do discurso das elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria. Elas incorporaram o termo aos seus discursos de promessa para enganar o povo e o manter sob o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para “camuflar” seus interesses foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão.

A cidadania é uma das grandes questões da educação, mas esta concepção traz justamente o perigo de uma abstração deste conceito. (Cf. Ferreira, 1993, p. 6) Daí a necessidade de construir uma definição para um consenso mínimo sobre seu significado no contexto educacional, para que esse conceito permita significar os valores e objetivos necessários para a sua vivência.

As raízes da cidadania estão na sociedade grega, mais especificamente na cidade grega.¹ Cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida: a família, a fratria, a tribo. Na sociedade grega, a democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembleias onde podia argumentar a favor de suas posições. Mas, o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade. O cidadão passou a se ligar ao Estado; com essa ligação ampliaram-se

os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo. Moura Ramos, citado por Libâneo, afirma que “A cidadania (o status civitatis dos romanos) é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertença de um indivíduo ao Estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações [...] A cidadania exprime assim um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado.” (Libâneo, 1995, p. 18)

A modernidade, inaugurando a nova sociedade da democracia burguesa, vinculou a cidadania com os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de comércio, de produção, de propriedade privada. Individualizando a pessoa, alienando-a dos outros pares, a burguesia pôde limitar o alcance da cidadania. Marx, ao tratar da Questão Judaica, mostra que a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, reduz a questão da cidadania a questões políticas. “O assunto torna-se ainda mais incompreensível ao observarmos que os libertadores políticos reduzem a cidadania, a comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem”. (Marx, 1989, p. 58) Leia-se, portanto, direitos do homem burgueses. Para o autor, o homem egoísta da sociedade civil burguesa é o homem natural. A revolução política, a mera defesa da questão política apenas dissolve a sociedade civil sem revolucionar o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados. Para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses.

Já para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros. Comparato, no prefácio do livro de Pinsky, caracteriza a diferença entre a perspectiva capitalista e a socialista. “Para o socialismo, muito ao contrário, constitui rematado absurdo imaginar que a harmonia social pode resultar de uma concorrência de egoísmos. Sem o respeito ao princípio de solidariedade (*solidum*, em latim, significa a totalidade), isto é, sem que cada cidadão seja, efetivamente, responsável

pelo bem-estar de todos, jamais se chegará a construir uma sociedade livre e igualitária.” (Comparato, 1999, p. 12)

As idéias acima expostas evidenciam que a cidadania não se dá por decreto. A cidadania não pode ser visualizada como algo dado, pois seus pressupostos são a história e a filosofia. Ela se permite ver, notar, conceituar, quando é vivida, exercida pelo cidadão.(Cf. Ferreira, 1993, p. 19) Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade, da construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana. A cidadania compõe-se de um conjunto de direitos fundamentais para a existência plena da vida humana: direitos civis, que significam o domínio sobre o próprio corpo, a livre locomoção, a segurança; direitos sociais, que garantam atendimento às necessidades humanas básicas, como: alimentação, habitação, saúde, educação, trabalho e salário dignos; direitos políticos, para que a pessoa possa deliberar sobre sua própria vida, expressar-se com liberdade no campo da cultura, da religião, da política, da sexualidade e, participar livremente de sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais, conselhos populares, etc.(Cf. Manzini-Covre, 1998, p. 11-15) Braga, discutindo a qualidade de vida urbana e cidadania, resume bem um conceito atual de cidadania necessária.

O sociólogo britânico T. H. Marshall, em seu conhecido ensaio “Classe Social e Cidadania”, definiu a cidadania como um conjunto de direitos que podem ser agrupados em três elementos: o civil, o político e o social, os quais não surgiram simultaneamente, mas sucessivamente, desde o século XVIII até o século XX. O elemento civil é composto daqueles direitos relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito à propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). O elemento político compreende o direito de exercer o poder político, mesmo indiretamente como eleitor. O elemento social compreende tanto o direito a um padrão

mínimo de bem-estar econômico e segurança, quanto o direito de acesso aos bens culturais e à chamada “vida civilizada”, ou seja, é o direito não só ao bem estar material, mas ao cultural. (Braga, 2002, p. 2)

Na mesma medida, a cidadania exige o exercício de deveres para que os próprios direitos se efetivem. Isto significa que cada indivíduo deve fomentar a busca e a construção coletiva dos direitos; o exercício da responsabilidade com a coletividade; o cumprimento de regras e de normas de convivência, produção, gestão e consumo estabelecidos pela coletividade; a busca efetiva de participação na política para controlar seus governos eleitos dentro de princípios democráticos.

Teixeira e Vale (2000, p. 24-27) dão uma definição de cidadania que não permite uma abstração teórica. Entendem que a cidadania não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Para uma cidadania efetiva, reúnem algumas categorias indispensáveis para o exercício da cidadania que implica, em primeiro lugar, a participação organizada para que as pessoas não sejam objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade até a do Governo Federal. Por isso, ela é conquista e, como tal, torna-se o próprio processo emancipatório. A emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão. Segundo Adorno, “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.” (1995, p. 141-142)

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade civil para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas. A democracia vai além da democracia representativa que tem

mantido no poder as elites dominantes. A história da democracia brasileira, pautada na democracia representativa, tem permitido o controle do Estado sobre a população, quando a verdadeira democracia é a democracia direta na qual o Estado está sob o controle da população. O exercício mais efetivo deste processo democrático tem sido o orçamento participativo, que vem sendo praticado em várias cidades e Estados do País; trata-se de decisões políticas para a aplicação de recursos e distribuição de renda, conforme as necessidades das comunidades organizadas através de conselhos populares. “O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas.” (Genro, 2001, p. 18)

Tal proposta permite uma nova relação com as questões tradicionais referentes às outras duas categorias fundamentais da cidadania: os direitos e deveres, já anteriormente tratados. Levando a um crescendo, entra em cena uma nova categoria, que é a questão do saber. Dominar os conteúdos da cultura e construir novos conhecimentos a partir deles, para dentro do contexto das necessidades das populações, significa ter na educação seu principal instrumento, e no resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos, a fraternidade e a reciprocidade, a urgência mais fundamental.

A modo de conclusão, afirmações sobre a inseparabilidade entre ética e cidadania no processo educativo

Para concluir, compartilhamos um fato que aconteceu imediatamente após as provas do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM. Em diálogo com uma pessoa que havia participado das provas do ENEM e que no dia seguinte demonstrava um relativo desânimo, questionamos

sobre sua expectativa em relação à prova. Ela mostrou sua frustração com os possíveis resultados, pois acreditava que o tema da redação certamente haveria de comprometer seu desempenho. Disse ela: - “*O tema da redação foi sobre política, e eu não gosto de política*”.

Este exemplo mostra uma tendência que está presente na sociedade brasileira. Ainda faz-se da política um tabu. Conseqüentemente, sua discussão está muito ausente do processo de formação da Educação Básica. Isso decorre de uma separação ideológica de dois termos inseparáveis: cidadania e política. As elites têm evitado falar da relação entre estas categorias. Assim, a política não tem encontrado seu lugar no processo educativo. Muitas vezes os lemas e planos pedagógicos governamentais falseiam esta inseparabilidade, fazendo com que a cidadania esteja acima ou nada tenha a ver com a política.

Entretanto, Ferreira (1993, p. 5) afirma que “[...] a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não”. Também para Freire, “[...] não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político”. (2000, p. 127)

Já a nova LDB – Lei Federal nº 9394/96 “[...] nomeia o Ensino Fundamental como educação básica e que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Brasil, 1998a, p. 41) Segundo a LDB, essa formação se dá através de várias formas:

I– o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III– o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV– o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de

solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 2000, p. 30)

De certa forma, toda a educação tem como objetivo integrar a pessoa ao conjunto da sociedade, isto é, visa à socialização, inclusive nos moldes das tendências críticas e transformadoras, pois, como lembra Ferreira (1993, p. 10), “[...] a luta pela definição dos fins da educação inscreve-se na luta de classes como luta por hegemonia”.

Neste contexto, a referida autora tece suas críticas a Dermeval Saviani que estaria escorregando para o idealismo ao propor uma educação para a cidadania pensando-a somente a partir de duas estruturas: o resgate dos conteúdos para todas as crianças e a educação centrada na disciplina e na organização de idéias. A cidadania, enquanto conquista e construção, requer muito mais do que o domínio dos conteúdos.

Ferreira (1993, p.12-18) ainda analisa a leitura crítica hermenêutica de Giroux, que aponta para a necessidade de uma leitura e interpretação das teorias educacionais. As três grandes linhas por ele analisadas são a *racionalidade técnica*, a *racionalidade hermenêutica* e a *racionalidade emancipatória*.

A racionalidade técnica trabalha com os princípios epistemológicos do positivismo. Os desajustes e a não-integração do aluno são vistos como anomia. A educação passa a ser vista como correção de comportamentos, disciplina e enquadramento social. Neste contexto defende-se uma eticidade na qual se trabalha a harmonia social e a eliminação dos conflitos. Busca-se um constante aprimoramento das técnicas pedagógicas que são vistas como solução para a integração, são as linhas que trabalham com a idéia de que existe um consenso social.

Trabalhando com uma perspectiva fenomenológica, a racionalidade hermenêutica considera central o binômio: intencionalidade/significação. A hermenêutica liga-se à leitura dos signos dando a significação dos fatos. O consenso significa um acordo de consciências, a partir da compreensão dos fatos, o que faz da educação um diálogo unificador da

sociedade, devendo ela considerar os valores e as motivações dos alunos. Giroux aponta para os erros dessa abordagem, pois ela permanece na consciência individualista da modernidade, perde de vista a questão ideológica do processo educativo e as relações de poder nele implicadas. A deficiência da racionalidade hermenêutica estaria na não discussão das questões políticas concernentes ao processo educativo. A não-intervenção passa a ser intervenção, uma ação política real e definida, porém, ocultada. A educação nesta perspectiva acredita e busca na formação da cidadania, a participação do aluno na criação de uma sociedade justa e igual, mas não discute as condições e as relações de poder em que se dão as inter-relações pedagógicas.

A terceira grande linha deseja ir além da abordagem hermenêutica, centrando a sua crítica nas relações sociais. Para Giroux, conforme Ferreira (1993, p. 12-18), a emancipação se dá através da dialética da crítica e da ação na sociedade. Uma consciência construída criticamente assume o compromisso de fazer história. Neste contexto, a educação deve ter um fundamento político e normativo para proporcionar o engajamento no processo formador. Já a ausência de princípios emancipadores faz da educação um processo de adaptação, de enquadramento social, onde o consenso se dá sob a orientação das classes dominantes, através da coordenação exercida por um Estado paternalista. Por outro lado, a emancipação requer cidadania ativa, inconformada, indignada, que luta para conquistar uma sociedade efetivamente democrática. O consenso social deve ser construído pela disputa dos projetos políticos, sociais e econômicos. Assim, a cidadania passa pelas disputas políticas para desmascarar as inverdades e permitir o embate das questões valorativas. Trata-se de um consenso construído pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo político e pedagógico.

Para Ferreira (1993, p 12-18), esta visão traz resquícios do idealismo, não considerando suficientemente as relações entre o ser humano e as condições materiais. Entretanto, acredita-se que ela reforça a dimensão

da inseparabilidade entre educação, cidadania e política. Assim como a palavra e a liberdade são construções educativas através das quais “[...] *o ser humano se constitui num ser capaz de existir no mundo e relacionar-se com este mundo e seu entorno social e natural com liberdade e autonomia responsáveis,*” (Ahlerlert, 2001, p. 103-104) também a cidadania não pode ser outorgada ou cedida, mas deve ser uma conquista. Nestas tarefas os educadores têm um papel fundamental, o de provocar alunos e alunas a conquistá-las.

Neste sentido, Streck questiona a intencionalidade política conservadora de fazer passar a idéia de que a educação prepara para a cidadania. Para ele, esta visão dá uma conotação abstrata ao processo educativo, pois cinde os dois termos, dando-lhes significados próprios e estanques. Assim, fundamentando-se em Freire e Arroyo, afirma que

[...] não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la. Educação é sempre exercício de cidadania como prática de liberdade. O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadã e co-cidadão que, em todos os estágios do desenvolvimento e em todas as modalidades de educação, são parte dos processos sociais de exclusão e de inclusão. (Streck, 2001b, p. 58)

A educação para a cidadania, embora historicamente polêmica, é pressuposto para viver a democracia, pois o Estado é uma disputa de classes a partir de interesses opostos. É necessário impedir que as classes dominadoras se perpetuem no poder no Estado. Por isso é necessário preparar o cidadão para que ele possa ter capacidade participativa e decisória no processo democrático. “O Estado de direito, fundado no respeito a uma constituição, não define necessariamente o pior dos sistemas. A democracia, num sentido ainda a definir, pode ser a organização mais eficaz da comunidade, a fim de lutar contra a violência que a ameaça, interna como externamente. A vida no Estado pode ser pensada como participação nessa luta, participação nada supérflua.” (Canivez, 1991, p. 12)

E isso pressupõe uma educação que habilite o cidadão a participar das ações políticas que organizam a vida no Estado. Daí a justificativa para a educação do cidadão para uma democracia participativa.

A cidadania traz intrinsecamente ao seu conceito a pertença do indivíduo ao Estado. Esta pertença recebe um sentido jurídico que define direitos e deveres segundo leis próprias de cada Estado. Neste sentido, o tipo de cidadania é reflexo do tipo de Estado que está em vigor.

A questão da cidadania implica, portanto, a discussão sobre o modo com que a pessoa se insere na comunidade e da sua relação com o fenômeno político. Para Canivez, existem duas formas representativas da cidadania na atualidade: “A primeira opõe a cidadania ao Estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades, em oposição ao Estado, considerado como um poder externo à sociedade e que a ela se impõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania e, sobretudo, o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer.” (Canivez, 1991, p. 15)

A dimensão da cidadania como pertencimento ao Estado coloca a questão do conceito deste no seu duplo significado, conforme as duas grandes teorias de sociedade construídas ao longo da modernidade. Por um lado, a visão liberal entende que a sociedade, como um conjunto de relações sociais e de trabalho e troca, tem capacidade de auto-organizar-se. Não necessitaria o Estado interferir continuamente na organização dos indivíduos constituintes da comunidade social. Ao Estado caberia a fiscalização e a fixação de leis e regras para garantir a propriedade e a livre concorrência. De outro lado, encontra-se a crítica marxista que, lendo a realidade concreta, materialista, de sua época, identifica o Estado como um ente acima dos cidadãos. Este Estado é um instrumento privativo da classe burguesa hegemônica e sua função está em manter jurídica, ideológica e concretamente as relações de produção e consumo da sociedade capitalista, fazendo o

papel de regulador e defensor dos interesses privados dos detentores dos meios de produção através das forças armadas, da justiça e do sistema educacional.

Entretanto, Canivez (1991, p. 16-17) lembra que há questões que são comuns às duas teorias, como a visão do Estado enquanto máquina estrutural que de fora impõe regras às relações sociais. Ambas as teorias têm na extinção do Estado a utopia de uma sociedade completamente livre.

A cidadania em uma comunidade política submete-se a uma autoridade legal fora da família ou casta. O indivíduo é livre cidadão, sujeito apenas à autoridade e não mais a alguém em particular. Esta comunidade política de cidadãos já não possui mais sua unidade exclusivamente na dominação de uma tradição. Agora, ela provém do embate de interesses de tradições e classes diferentes.

Para Canivez, na sociedade moderna, “[...] o cidadão é uma espécie de consumidor e o Estado um prestador de serviços.” (Canivez, 1991, p. 27) Trata-se, obviamente, de uma definição burguesa. Nesta visão os direitos a serem exercidos têm como condição a prática de um conjunto de deveres.

Quanto à dimensão política da cidadania, Canivez (1991, p. 31) sustenta na concepção moderna de Eric Weil, que entende a cidadania como um Estado no qual cada cidadão, no seu conjunto de responsabilidades e liberdades, pode candidatar-se ao cargo de governante. Portanto, ser eleitor e elegível. Essa definição, por sua vez, implica uma prática educativa própria. Se todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres, então, para o exercício destes, necessitam das mesmas condições de formação, apropriação e construção do saber. Deve ter acesso a uma educação que o habilite na condição de um governante em potencial.

Já a ação política, Canivez (1991, p. 140-141) fundamenta-a na teoria política de Hannah Arendt, para quem a República é o Estado no qual o cidadão é um participante da *res publica* – “coisa pública”. No sentido moderno, “[...] o Estado é a organização da comunidade em ins-

tuições, todas elas solidárias: o governo, o parlamento, a administração, a organização do povo em corpo eleitoral são instituições estreitamente dependentes umas das outras. O Estado não é, portanto, uma associação de indivíduos ligados por um contrato, como para Rousseau, mas uma organização de instituições que agem junto.”(Canivez, 1991, p. 148)

No Estado, o cidadão toma parte das decisões que comprometem a comunidade e que devem ser construídas através de assembleias comunitárias e assembleias representativas constituídas pelos eleitos das comunas.

Este exercício participativo exige capacitação dos instituintes. Assim, para que esta democracia moderna se efetive, faz-se necessária à existência de cidadãos ativos, ou seja, de uma sociedade na qual todos os seus integrantes têm capacidades e habilidades para serem governantes nas mais variadas instâncias e níveis em que se desdobram as funções do Estado. Essa capacitação do cidadão requer, portanto, uma educação que forma cidadãos ativos. Conforme Canivez, Arendt entende a educação como uma ação essencialmente conservadora, e quando não for conservadora se tornará reacionária. Aqui, porém, trata-se não de uma educação que conserva um *status quo* burguês, no qual as elites econômicas e políticas mantêm os privilégios educacionais diferenciados para seus filhos. Educação conservadora, na teoria arendtiana, é aquela que “[...] conserva a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações”. (Canivez, 1991, p. 141)

O Estado, como organização da vida da comunidade, exige da educação uma significação fundamentalmente política. Sua função concernente à democracia busca a socialização e a educação moral dos indivíduos que fazem a comunidade. Trata-se de uma educação em valores universais. Mas isso não significa uma educação apenas adaptativa. Canivez vê na educação a função “[...] de levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a ‘compreender’ porque isso é exigido – e, conforme o caso, por que isso, que de fato se exige dele, não é exigível”. (Canivez, 1991, p. 1150-151)

No Estado moderno, onde o governo é a mola propulsora da política administrativa e das políticas públicas, geralmente, o cidadão é passivo. Ele elege seus governantes e, posteriormente, relaciona-se apenas como opinião pública de pressão pró ou contra as ações políticas e administrativas empreendidas pelos governantes. No entanto, a democracia possibilita o exercício da cidadania ativa. Para Canivez,

[...] o cidadão ativo é aquele que exerce responsabilidades políticas, em um nível qualquer de hierarquia de um partido ou na das funções públicas. Essas responsabilidades podem ser definidas por um status (como são as do deputado ou ministro). Elas também podem ser informais (assim como as dos conselheiros privados, como os que assessoram todos os homens políticos). O cidadão é então tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão. Em outras palavras, é tanto mais ativo quanto mais participar do governo. (1991, p. 154)

Esta participação requer uma capacidade organizativa da cidadania. Depende do cidadão refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais, construir opinião sobre essas questões, manifestar-se e participar do debate e das decisões sobre os grandes temas que a organização democrática requer. Esta cidadania demanda um sistema escolar que eduque o cidadão.

Em uma democracia, a escola deve educar cidadãos ativos. Não deve preocupar-se em ensinar aos indivíduos como defender seus interesses materiais, sociais e profissionais. Não deve também treiná-los para as lutas políticas, para a competição pelo poder, para as manobras partidárias. Seu papel, em outros termos, não é iniciá-los à vida política. Essa iniciação, que passa pela participação em debates, assembleias, campanhas de todo tipo, é incumbência dos partidos. [...] Decerto não deve orientar as preferências partidárias dos cidadãos, mas deve dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas, e debater sobre isso. (Canivez, 1991, p. 157)

Na perspectiva da cidadania, será que em nossos programas acadêmicos procuramos estes comportamentos e atitudes? Como lidamos com as vaidades pessoais e nos perguntamos se somos humanistas de fato ou humanistas de ocasião?

Fundamentada em Eric Weil, Canivez, a autora da citação acima, vê na instituição escolar a tarefa e a possibilidade da formação do cidadão capacitado para o diálogo argumentativo sobre os temas fundamentais para a democracia, como a Constituição, o direito, o Estado, a informação, a comunicação, a justiça. Por isso, este lugar da educação é um lugar próprio da política. A educação para a cidadania é uma educação política.

Em síntese, a democracia é a organização de uma comunidade ou de comunidades humanas cuja normatização e organização das relações estão assentadas sobre um conjunto de leis constitucionais consensualmente construídos. Ela pressupõe a condição de cada indivíduo participar do processo democrático mediante a escolha de líderes e governantes (cidadania passiva) ou postular funções de governante e ou participar da discussão e decisão das políticas públicas a serem executadas pelo Estado (cidadania ativa).

Essa cidadania ativa somente é possível quando os cidadãos desenvolvem, através da educação, as capacidades de julgar as questões pertinentes do Estado para além das particularidades e interesses individuais. Esta educação deve assentar-se sobre o princípio do diálogo para que, via argumentação, se produza um consenso entre todos os concernidos. Trata-se da busca de um consenso de sentido estreito, onde todos os temas relevantes à uma vida democrática e inclusiva sejam discutidos e decididos pela participação de todos os cidadãos.

Resumo

Este texto desenvolve a concepção da inseparabilidade entre educação, ética e cidadania. Cada uma pertença à outra, pois são três dimensões da humanização do ser humano que são interdependentes na busca da emancipação e da libertação. Trata-se da discussão de uma ética do ser humano que busca a defesa da vida e da construção de ações e políticas que se contraponham à ética do mercado e uma cidadania que não se realiza por meio de decretos, mas que significa participação ativa capaz de conduzir a educação para o confronto com as reais condições sociais, políticas e econômicas que demandam justiça e equidade política, social e econômica.

Palavras-chave

Educação, ética, cidadania, participação.

Abstract

This text develops the concept of inseparability among education, ethics and citizenship. Each one belongs to the other, because they are the three dimensions of the humanized being which are interdependent in the search for the emancipation and freedom. It's about the ethics of the human being that endeavors the defence of life and the construction of actions and policies which oppose to the ethics of the markets and to a citizenship which do not fulfill by means of decree but means the active participation able to lead the education to confront the true social, political and economical situation, policies and economies which demand justice and political, social and economical equality. Thus, ethics and citizenship find their privileged place in education.

Keywords

Education, ethics, citizenship, participation.

Resumen

Este texto desarrolla el concepto de la inseparabilidad entre la educación, la ética y la ciudadanía. Cada una pertenece a la otra pues son las tres dimensiones del ser humano que son interdependientes en la búsqueda de la emancipación y la libertad. Se trata de la discusión de una ética del ser humano que busca la defensa de la vida y de la construcción de las acciones y políticas que se contraponen a la ética del mercado y de una ciudadanía que no se realiza por medio de decretos sino que significa la participación activa capaz de conducir la educación para confrontar las verdaderas realidades sociales, políticas y económicas que demandan justicia y equidad política, social y económica. Así ética y ciudadanía tienen su lugar privilegiado en la educación.

Palabras claves

Educación, ética, ciudadanía, participación.

Notas

¹ Aqui é importante observar que quando falamos de cidadania grega estão citados apenas os cidadãos. Entre eles havia democracia. Porém, a sociedade não é protótipo de cidadania, pois “*Vale lembrar que Atenas, nos tempos de seu maior desenvolvimento, possuía noventa mil cidadãos livres, entre homens, mulheres e crianças; enquanto isso, o número de escravos para ambos os sexos alcançava a soma de 365 mil pessoas*”. Alveri Ahlert. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*, p. 27.

Bibliografía

ADORNO, T. W. (1995) **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

AHLERT, A. (1996) **Modernidade: das sementes ao nascimento**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, (Cadernos do Mestrado).

____ (2003) **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ. (Coleção - Fronteiras da educação).

ANDREOLA, B. A. (2001) Ética e solidariedade planetária. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 41 (2): 18-38.

BRAGA, R. (2002) Qualidade de vida urbana e cidadania. **Território e cidadania**. Rio Claro, SP: UNESP, n.2, julho/dezembro, p. 2.

BRASIL (1998a) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEF, Brasília.

____ (1998b) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. MEC/SEF, Brasília.

____ (2000) **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação: Lei n. 9.394/96/**. Apresentação Esther Pillar Grossi. 3 ed. DP&A, Rio de Janeiro.

____ (2003) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11 ed. Bauru, SP: EDIPRO .

CANIVEZ, P. (1991) **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papirus.

COMPARATO, F. K. (1999) Prefácio. In: PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 3. ed. Contexto, São Paulo.

DUSSEL, E. (2002) **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Vozes, Petrópolis.

FERREIRA, N. T. (1993) **Cidadania: uma questão para a educação**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (1987) **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

____ (2003) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

____ (2000) **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. Editora UNESP, São Paulo.

FRIGOTTO, G. (1995a) **Educação e crise do capitalismo real**. Cortez, São Paulo.

____ (1995b) Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Vozes, Petrópolis.

GENRO, T. e SOUZA, U. de. (2001) **Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre**. 4. ed. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo.

HABERMAS, J. (1989) **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, J. B. (1995) **Ideologia e cidadania**. Moderna, São Paulo.

MANZINI-COVRE, M. de L. (1998) **O que é cidadania**. Brasileira, São Paulo. (Coleção - Primeiros Passos).

MARQUES, M. O. (1993) **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ed. da UNIJUÍ, Ijuí.

____ (1994) Por uma educação de qualidade. **Contexto & educação**. Ed. da UNIJUÍ, Ijuí. 9 (34). pp. 81-90,

____ (1995) **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ed. da Unijuí, Ijuí.

____ (1996) A Eticidade da Ciência. **Ciência & ambiente**. Ed. da UFSM, Santa Maria e Ed. da UNIJUÍ, Ijuí. N. 12, pp. 7-15.

MARX, Karl. (1989) **Manuscritos econômico-filosóficos**. Edições 70, Lisboa – Portugal. pp. 77-93.

____ (1989) A consciência revolucionária da história. In: FERNADES, F. K. **Marx e F. Engels – História**. Ática, São Paulo. pp. 146-181.

PRESTES, N. M. H. (1996) **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. EDIPURCS, Porto Alegre.

SEGUNDO, J. L. (1978) **Libertação da teologia**. Loyola, São Paulo.

STRECK, D. R. (2001) **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis, Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, P. M. M. e VALE, J. M. F. do. (2000) Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: NARDI, R. (org.). **Educação em ciências: da pesquisa à prática docente**. Escrituras Editora, São Paulo. (Educação para a Ciência).

RESEÑAS

Sucesos ocultos en la trama de una clase

María Marta Pasini*

NOEMÍ ALLIDIÈRE. *El vínculo profesor–alumno. Una mirada psicológica*. 1era Edición Ediciones Biblos. Buenos Aires, enero 2.004.



La autora Noemí Allidiere en la dedicatoria que abre el libro apela a la memoria de todos los profesores que con su estilo de personalidad le enseñaron algo más que sus materias, en su tránsito por las aulas argentinas: “A los comprensivos y a los intolerantes.

A los autoritarios y a los democráticos. A los justos y a los arbitrarios. A los sabios y a los ignorantes. A los aburridos y a los divertidos. A los innovadores y a los repetidores. A los haraganes, a los laboriosos. A los arrogantes. A los seductores. A los tímidos...”. Todos ellos han sido fuente de inspiración para indagar las tramas vinculares ocultas que matizan y determinan el aprendizaje.

Noemí Allidière es Licenciada en Psicología, por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Psicología Clínica por la Universidad de Belgrano. En su prolongada actuación como docente universitaria se

* Profesora especializada en Educación Inicial. Psicodramatista Pedagógica. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil - Argentina
E Mail martaram@fch.unicen.edu.ar

destacan sus aportes en las Carreras de Psicología, Medicina y Trabajo Social de la UBA, en las Cátedras de Metodología de la Investigación Psicológica, Orientación Psicológica, Psicopatología, Psicología II, Psiquiatría, y en la UADE en Psicología General y Psicología de la Publicidad.

Actualmente se desempeña como Directora de la Carrera de Psicología de la Universidad Argentina de la Empresa y como Profesora Regular Titular de Psicología Evolutiva en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Autora de Libros: *La entrevista y los estilos psicológicos en la empresa* y *Fundamentos de Psicología* (en colaboración) y de artículos en Revistas especializadas: “*Algunas observaciones sobre la infancia: una categoría en crisis*”; “*El deseado embarazo “no deseado”*”; “*La guerra de dos mundos. Algunas observaciones acerca de las modalidades que suelen adoptar las relaciones profesor- alumno*”; “*El vínculo adulto-niño: una asimetría en crisis*”; “*Zapping a la infancia*”; “*Observaciones sobre la infancia: una categoría psicosociológica problemática*”.

El libro con un total de 125 páginas está dividido en nueve capítulos en los que desarrolla temas: *Acerca de los vínculos humanos*, *Acerca de los vínculos pedagógicos*, *Acerca de los baluartes narcisistas*, *Baluartes narcisistas y vínculos pedagógicos: los baluartes narcisistas del docente*, *Baluartes narcisistas y vínculos pedagógicos: los baluartes narcisistas del alumno*, *Perfil de los estudiantes en la actualidad*, *Personalidad y estructuras básicas de personalidad*, *Personalidad del docente y vínculos pedagógicos*.

La obra en todo su recorrido trata de develar la urdimbre de emociones complejas y sutiles que intervienen en los vínculos docentes –alumnos. Dan la clave de esa intención palabras de la autora en el prefacio:

“*Pienso que intentar desentrañar la trama profunda de esa puesta en escena que es la clase favorecerá la tarea pedagógica. Colarse entre bambalinas, comprender las motivaciones más profundas, de las*

conductas de los estudiantes y de las propias, aprender acerca de las posibilidades y limitaciones derivadas de nuestros singulares estilos psicológicos, abandonar la mera apariencia de la manifiesto y adentrarse en las complejidades y sutilezas de los vínculos pedagógicos puede, además de resultar interesante, ayudarnos a humanizar nuestra cotidiana tarea en el aula, ese tan amado y temido escenario”.

La obra aporta desde el primer capítulo teoría no solo sobre los aspectos manifiestos y fácilmente observables en una clase sino también sobre las motivaciones y los afectos latentes existentes en todo vínculo pedagógico.

Fenómenos inconscientes manifestados en dinamismos psíquicos como la identificación, la proyección, la transferencia afectiva presentes en todo vínculo, y su ligazón con experiencias tempranas de la vida son analizadas en el primer capítulo.

Sobre la asimetría de los vínculos docentes-alumnos señala los fenómenos posmodernos de perturbación que se producen por causas muy complejas, por un vacío de sentidos que ha recaído sobre el concepto de infancia y la crisis del rol adulto. Señala la necesidad de que adultos y alumnos jueguen roles bien diferenciados, que igualmente siempre estarán sesgados por las proyecciones inconscientes y por los afectos transferenciales de los actores participantes.

La influencia en los psicodinamismos profundos de las transferencias parentales, las rivalidades y alianzas fraternas, del lado de los profesores, y las transferencias filiales, demandas de amor, transferencias eróticas y enamoramientos transferenciales de parte de los alumnos son desarrolladas y completadas luego a través de un análisis de las motivaciones profundas de la elección vocacional docente, que se presentan como entrecruzamientos y factores que influyen en el aprendizaje.

El saber como poder, el lugar del saber y el modelo pedagógico, saber docente y competencia mediática, el poder derivado del rol docente, son tratados en el capítulo sobre los baluartes narcisistas del docente.

Juventud, divino tesoro, la estética dominante, el cliente siempre tiene razón, lo son en el capítulo sobre los baluartes narcisistas del alumno.

En el perfil de los estudiantes en la actualidad alcanza desarrollos sobre la construcción perceptivo-cognitiva, la ligazón de estructuración perceptiva y mensaje televisivo y la influencia de las emociones en el aprendizaje. Incluye una mirada desde un enfoque psicosociológico de las orfandades del sujeto humano contemporáneo y las cambiantes condiciones del mundo laboral y su incidencia en los procesos de hacerse adulto a través de la aceptación de la orfandad y la superación del narcisismo, que llevan a la autora a afirmar:

*“La descripción de la problemática nos lleva a pensar que los jóvenes en general y los jóvenes con acceso a los estudios superiores en particular, aparecen actualmente como verdaderos **pioneros** en la medida que tienen que crecer y hacerse adultos en un novedoso mundo. Un mundo en el que las categorías que otrora organizaban la vida de las personas han cesado o están cuestionadas. Categorías que como la consideración del estado como garante de la ley, el trabajo tradicionalmente concebido, los roles familiares y de género claramente diferenciados, la vida segmentada en edades evolutivas bien discriminadas, entre otras, actuaban como instancias ordenadoras durante el complejo pasaje de la adolescencia a la adultez”.*

La obra de la Dra. Noemí Allidiere alcanza su desarrollo más significativo en el capítulo 8 en donde despliega conocimientos alrededor del estilo de personalidad del docente y las modalidades transferenciales y comunicacionales de los vínculos pedagógicos que organiza con sus alumnos, a los que suma la peculiar interacción que se da en el interior de los grupos.

Describe cinco *estilos pedagógicos “normales”*, basados en estructuras básicas de personalidad, que desarrolla por ser los más frecuentemente observados: *estilo de personalidad observadora y poco participante* (carácter esquizoide), *estilo de personalidad demostrativa*

(carácter histeroide), *estilo de personalidad lógica* (carácter obsesivo), *estilo de personalidad evitativa o huidiza* (carácter fóbico), *estilo de personalidad impulsiva-actuadora* (carácter psicopático). La correspondencia del perfil psicológico y el pedagógico son elaborados en una síntesis con precisión y claridad en la culminación de cada descripción de rasgos dominantes.

La autora en las conclusiones pondera el conocimiento que nos otorga la psicología para comprender los mecanismos de la interacción humana, que nos permite advertir la peligrosidad de determinados accionares y nos brinda la posibilidad de corregir otros. Presenta desarrollos sobre la función docente y la salud mental. Contrapone la modalidad pedagógica depresiva a la fundada en los aspectos positivos y saludables de revitalización de los alumnos a través de la instrumentalización del sentido del humor, ya que considera la docencia como una profesión en la que se juegan aspectos centrales de la organización psíquica de los niños y jóvenes, por tanto señala la importancia de tener en cuenta, en la formación de educadores, la subjetividad humana.

Un libro complejo y completo, matizado por frecuentes y movilizadoras citas, clarificado en su desarrollo con apretadas y enmarcadas síntesis (estilo peculiar de la autora), que nos permite adentrarnos en un territorio aun poco explorado, que aporta al campo de la psicología educacional, al de las ciencias de la educación y las prácticas pedagógicas, que nos hará repensar nuestra propia historia como docentes universitarios y arrojará luz sobre los intrincados sucesos que ya hemos protagonizado y nos permitirá revisar los que protagonizaremos a partir del conocimiento profundo y la comprensión de nuestro propio estilo de enseñar y aprender.

María Marta Pasini

Tandil. NEES. 2005

Resignificando lo grupal en el Trabajo Social

Matilde Balduzzi*

DELL'ANNO AMELIA y TEUBAL RUTH (comp.).
Resignificando lo grupal en el Trabajo Social. Ed.
Espacio. Bs. As., 2006.



Este libro aborda, desde perspectivas diferentes, el Trabajo Social con grupos. Está destinado tanto a la formación de los estudiantes de la carrera como a la consulta de los profesionales del área, ofreciendo fundamentos teóricos para la intervención.

La primera parte del libro –“Perspectivas grupales en Trabajo Social. Aportes conceptuales”– se divide en cinco capítulos:

En el primero, de carácter introductorio, Amelia Dell’Anno reflexiona acerca de la dimensión cultural de los grupos, y analiza, con sentido crítico, conceptos establecidos en las distintas profesiones que toman al grupo como objeto de intervención, tal el caso de “dispositivo grupal” y “sujeto”. Tomando como referentes filosóficos a Víctor Frankl, Abraham Maslow y Carl Rogers, entre otros, privilegia el concepto de “persona”, entendido como “sujeto autoconsciente y autodeterminado,

* Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil – Argentina.
E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

que enfrenta sus circunstancias o contingencias, con posibilidad de autonomía y juicio crítico”. Considera conceptos clásicos en las teorías sobre grupos, como “dinámica” y “estructura”, y otros surgidos en las últimas décadas, que implicaron un replanteo en la conceptualización y la intervención, tal el caso de “grupalidad” y “lo grupal”. Reflexiona, asimismo, sobre el “trabajo en equipo” y su relación con el grupo, y analiza las secuencias del proceso grupal. Desde una postura axiológica que destaca como valores esenciales el fortalecimiento de una cultura solidaria y el reconocimiento de los derechos humanos, considera tres perspectivas de análisis para orientar la intervención profesional: la perspectiva de desarrollo psicosocial, la perspectiva intercultural y la perspectiva de ciudadanía.

En el segundo capítulo, Ruth Teubal, partiendo del concepto de “lo grupal”, considera ejes o niveles de análisis proponiendo la articulación de perspectivas y su inclusión, en forma crítica, en vistas a la intervención. Se detiene en el concepto de “subjetividad” considerado como construcción histórico-social y destaca la intervención del trabajador social en la promoción y ampliación de los derechos ciudadanos, así como en la creación y fomento del lazo social en un contexto de incertidumbre. Señala los efectos positivos del grupo sobre los integrantes y sobre el grupo mismo, generando aprendizajes y cambios en la subjetividad. En este sentido, destaca la construcción de significados que se produce en la interacción, identificando factores de cambio: pertenencia, provisión, creación de realidad, aprendizaje de la aceptación del otro, instilación de la esperanza, universalismo. Finalmente, ofrece instrumentos teórico-técnicos para la intervención en el Trabajo Social con grupos.

El capítulo III es una entrevista realizada a la trabajadora social Susana Abad en la que reflexiona sobre la realidad profesional y las dificultades a las que se enfrenta el trabajador social en América Latina.

En el capítulo IV, un grupo de trabajadoras sociales pertenecientes al Colegio Profesional del Distrito de San Martín analiza la supervi-

sión como proceso individual y grupal, planteando la necesidad de que la práctica profesional de los trabajadores sociales sea supervisada por otros trabajadores sociales. Cuestionan la concepción de la supervisión como dispositivo de control, diferenciándola asimismo, de la evaluación y la capacitación. Destacan la importancia de la supervisión en la prevención del *stress* laboral o “burn-out” y en el afianzamiento de la identidad profesional.

En el capítulo V, Verónica Cúneo analiza las transformaciones de la organización económica y social de las últimas décadas en Argentina y sus consecuencias sobre las prácticas familiares, las organizaciones y los sujetos, reflexionando sobre las implicancias para el Trabajo Social con grupos. Considera luego, las formas de la administración pública y los modelos de Estado. Se detiene, asimismo, en la consideración del proceso de adopción de decisiones. En este sentido, las formaciones grupales son vistas como espacios instituyentes de prácticas sociales que producen cambios tanto en los sujetos como en campos diversos: político, económico, educativo, etc.

La segunda parte del libro, titulada “Grupos, instituciones y comunidad”, consta de cuatro capítulos en los que se describen distintas experiencias que son analizadas, críticamente, desde un marco teórico claramente explicitado.

Los dos primeros capítulos analizan experiencias de trabajo grupal realizadas con mujeres víctimas de violencia familiar. El primero, describe la experiencia de la trabajadora social Marcela Lockett en Madrid, como coordinadora de grupos en un refugio para mujeres en donde se organizaron talleres sobre violencia de género. La autora parte de una fundamentación teórica en la que, desde la categoría de género, analiza las significaciones sociales vinculadas a ser hombre y ser mujer. Describe, luego, el proyecto desarrollado con las mujeres residentes en el refugio, puntualizando los objetivos, las temáticas abordadas y describiendo el proceso grupal, sus dificultades, resistencias y logros

obtenidos. El capítulo cierra con conclusiones y recomendaciones, incluyendo ejemplos de actividades y ejercicios realizados.

En el segundo capítulo, Rosa Entel, relata una experiencia de intervención profesional realizada con un grupo de ayuda mutua de mujeres en situación de violencia familiar. Tomando como marco referencial la teoría de grupos operativos y la perspectiva de género, la autora analiza las verbalizaciones de tres mujeres integrantes del grupo, reflexionando sobre el proceso individual y grupal. Se focaliza la tarea en el aspecto vincular procurándose la deconstrucción de modelos, estereotipos y matrices de aprendizaje inscriptos en la subjetividad, así como la progresiva construcción de otros modelos vinculares. Resulta de gran valor formativo, tanto para el estudiante como para el profesional, el trabajo de crítica de la vida cotidiana concretado en el señalamiento y reflexión sobre mitos, creencias y estereotipos de género.

En el tercer capítulo de esta segunda parte, Miriam Sícoli sintetiza los resultados de su investigación cuyo objetivo es el análisis del papel de lo grupal en los programas sociales vigentes en la Provincia de Buenos Aires. La autora señala contradicciones entre lo enunciado en el discurso y la operativización, condicionada por factores relativos a la propia concepción de los programas. Se plantea, en este sentido, interrogantes sobre la práctica profesional en el marco de acción impuesto por estos programas, proponiendo la problematización de situaciones naturalizadas.

En el último capítulo Fernando Rabenko, a partir de datos estadísticos sobre la situación socioeconómica de los habitantes del Partido de la Matanza, en particular de los niños, y de la adscripción al modelo de investigación del mundo empírico de Blumer, propone el modelo de redes socio-institucionales como pertinente para la intervención en Trabajo Social. Describe, así, el trabajo en “La Red”, órgano articulador de organizaciones cuyo objeto de intervención es la infancia y adoles-

cencia en situación de riesgo social. Se detiene en la descripción de los programas que esta entidad desarrolla, destacando los aspectos vinculados a la participación y solidaridad así como la relación entre este modelo y el Trabajo Social.

En síntesis, el libro, desde diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas, ofrece experiencias y elaboraciones que, en su complementariedad, permiten redefinir el Trabajo Social con grupos en el marco de nuestra sociedad, inserta en un mundo globalizado, con sus consecuencias de empobrecimiento, desempleo, exclusión, y su impacto en la subjetividad expresado en incertidumbre, aislamiento y vulnerabilidad. Desde una clara posición axiológica que enfatiza el respeto por los derechos humanos, la equidad y la solidaridad, se propone al grupo como espacio de intervención profesional para el Trabajador Social comprometido con estos valores.

Maestros errantes

Experimentaciones sociales en la intemperie

María Pía Barrón*

DUSCHATSKY, SILVIA. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós Tramas Sociales, Buenos Aires, 2007, 188 pp.



En este libro, la autora muestra –con suma claridad– los resultados de una investigación cuyo objetivo es plantear la necesidad de pensar acerca de los modos de producción de la escuela contemporánea. Se trata de un proyecto realizado en FLACSO –Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales– entre los años 2004 y 2006, que fue subsidiado por la SeCyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación).

La obra es resultado del trabajo compartido entre diversos autores que han participado de este proceso bajo un convencimiento común: *“estar hoy en la escuela –y, se podría ampliar, en el mundo– es estar expuesto a lo imprevisto. Ya no hay estructuras protectoras ni Estados garantes. Ni el maestro, ni el alumno, ni el ve-*

* Docente del Departamento de Psicología e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Agronomía, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil-Argentina.

E-mail: pibarron@fch.unicen.edu.ar

cino, tienen partituras de las cuales valerse". El relato de la autora nos convoca a pensar una experiencia, la experiencia del trazado de una relación social en "suelo destituido". Las composiciones sociales han ido variando según las condiciones socio-históricas. El pasaje de la solidez a la fluidez refleja el tránsito del enlace al desenlace, de la vinculación a la desvinculación. La vinculación era una vinculación de lugares fijados por una estructura, cuyo pilar fundacional era el estado, en su rol de productor de sentido de la vida social. Así, en las sociedades modernas los sujetos se componían a partir de los pilares que la sociedad ponía a su disposición. Las instituciones y las clases sociales fijaban los modos y el sentido de la composición social; nos componíamos con los otros desde posiciones fijas. En condiciones de fluidez, en cambio, uno va perteneciendo a distintos espacios. Las dinámicas de composición varían, más que presencias estables lo que hay son "conexiones". De todas maneras, la metáfora de la fluidez –por su potencia descriptiva– resulta útil para pensar los tiempos alterados.

Estas nuevas coordenadas tienen profundos efectos sobre los modos de existencia social y más allá de esta sensación de "desprotección", los investigadores eligen apuntar su mirada hacia las posibilidades que efectivamente se abren en la intemperie, hacia las estrategias que nacen erráticamente y que nos presentan otros modos de construcción social. De esta manera, ellos eligen ir al "campo", a las prácticas concretas, entrar en la cotidianeidad de las escuelas y de los barrios, acercarse a la singularidad de las dinámicas sociales a fin de experimentar nuevas prácticas y pensamientos.

El libro presenta como eje una idea completamente original, la de los maestros errantes, figuras barriales que toman iniciativas y que ponen a prueba sus capacidades vitales. Los maestros errantes, vulnerables, exploran en los pliegues de cada ocasión. *"No se trata de misioneros, ni de ascéticos de una nueva moral, sino de un nuevo tipo de protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la*

habilidad para habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad una y otra vez, sin exceso de protocolo” (p. 17).

Los conceptos y categorías que se asoman en este trabajo se corporizan en historias concretas, historias cuyos relatos dejan entrever el detalle y, al mismo, tiempo la sencillez, intentando dar cuenta de los modos posibles de acercarse a la escuela –y a la sociedad– postestatal. La pregunta sobre las experimentaciones sociales bajo condiciones de intemperie será la problemática central para abordar dicho objetivo.

En cuanto a la estructura, además de un prólogo y un epílogo a cargo de Diego Sztulwark y Mariana Cantarelli respectivamente, autores que plantean en estos espacios algunas cuestiones que valen la pena ser pensadas, el libro se compone de ocho capítulos que intentan ir dando cuenta de los diferentes momentos del recorrido.

El primer capítulo se propone –a través de la figura de Carmelo, un niño de doce años– mostrarnos la manera en que la escuela se constituye en un espacio cuya habitabilidad depende de quienes están a su cargo. *“No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición” (p. 28).* Si bien la relación que los chicos establecen con la escuela resulta enigmática, de todas maneras se insinúa que el vínculo se arma en el uno a uno. La autora deja entrever aquí el agotamiento de aquella lógica que fundaba lo común a partir de una maquinaria de funciones y lugares preestablecidos. Se presenta la idea de *intemperie*, el considerar que todos somos *subjetividades de la intemperie*. *“Hoy todas las formas de vida experimentan el vacío de estar arrojadas a un mundo revestido de pura contingencia” (p. 29).*

En el segundo capítulo se presenta al barrio como *“...la expresión descarnada de la indefensión a la que se ven sometidos sus habitantes, empujados por la lógica exclusiva del capitalismo actual y por el arrastre de coyunturas locales que en las últimas décadas quebraron*

profundamente el tejido social” (pp. 32-33). Se recupera aquí la idea de intemperie respecto de resortes básicos de existencia social –ya que no se trata sólo de la pobreza o de la restricción de ciertos bienes de consumo– intentando mostrar los desplazamientos y las alteraciones que se experimentan en la vida de los barrios que tradicionalmente albergaban a los trabajadores industriales. Antiguamente los históricos barrios populares revestían para sus moradores un tono familiar: costumbres particulares, ritos cotidianos, experiencias, práctica sindical, redes de colaboración vecinal, uso de espacios comunes, y de esta forma iba progresivamente construyéndose un *nosotros consistente*. En cambio en la actualidad, estos barrios ya no pueden ser pensados de esta manera, ya no pueden pensarse como conglomerados atravesados por fuertes lazos comunitarios constituidos en torno de posiciones económicas, estilos de vida y valores compartidos. *“El territorio delimitado en principio por una proximidad física ineludible para sus moradores alberga distintos modos de existencia, lo que quiebra ese imaginario comunitario que alguna vez dio vida a los barrios populares y arma una suerte de caleidoscopio de planos de compleja combinación. Territorio es entonces una categoría que nos permite nombrar confines físicos que alojan formas singulares de existencia”* (pp. 34-35). A partir de aquí la autora presenta entonces una “cartografía” de la vida del barrio.

En el tercer capítulo se plantea la pregunta acerca de qué es lo propio de una escuela. Duschatsky sostiene que *“luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha, aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares”* (p. 67). Pensar la escuela a partir de sus modos de expresión es entonces tomar lo real como fuente de pensamiento; se trata –sin embargo– de un interrogante activo, de una pregunta que funda. Nos enfrentamos con algo que está en la escuela pero cuyas formas escapan a nuestro reconocimiento. *“Re-conocer, entonces, es confirmar lo sabido o la necesidad de restituir sus formas “genuinas” en caso de que ya no estén presentes. Pensar es*

merodear por los bordes de lo conocido, tomando los componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje” (p. 67).

En el capítulo cuatro se profundiza en torno a la idea de “errancia”. Se pone la mirada en el concepto de *subjetividades errantes* a fin de analizar nuevas formas docentes, aunque la imagen sirve también para pensar formas de existencia social producidas en los bordes de lo instituido. La autora plantea que cuando hablamos de la escuela aparecen dos discursos: “...*aquel que se afirma en un deber ser y aquel que se aferra a un es. El deber ser puede ser más o menos sofisticado, más o menos prescriptivo, pero siempre está navegando en un plano abstracto y genérico; el es, si bien toma “muestras” de la vida real, se rodea de un halo de resentimiento cuando confirma que la realidad está “fallada”. (...) no es aventurado suponer que entre ese deber ser y ese es hay más parecidos que diferencias, porque ambos, en definitiva, están permeados por percepciones anquilosadas y persistentes idealizaciones”* (pp. 87-88). Preocupados en estos dos polos –el deber ser y el es– muchas veces pasamos por alto los pequeños movimientos que van teniendo lugar en la cotidianeidad de las escuelas.

“La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso.

Hay momentos en las vidas sociales y de las instituciones en los que el presente, el momento o el instante adquieren relieves insospechados. Lejos de ser porciones preparatorias de un futuro, fragmentos de un tiempo lineal o componentes de un plan general, pueden ser la ocasión para desplegar una potencia, abrir una clausura o ensanchar una experiencia” (p. 89). El capítulo apunta entonces a mostrar las dinámicas de las escuelas presentando para ello algunas imágenes de la vida escolar que nos dejan ver el funcionamiento de una subjetividad docente que encuentra su lugar en una “*operatoria movediza*”. La autora trabaja con la imagen del maestro errante e intenta “*desmenuzar sus operatorias*”. La vida errante aparece en el relato de las historias

para poner de manifiesto “... los relieves serpenteantes que acontecen aún en las sociedades más sedentarias. Si la experiencia moderna casi nos hace olvidar que también somos errantes, las situaciones actuales nos recuerdan que lo somos. (...) al vivir de un modo a veces espasmódico, el errante aprende que más vale conectarse con la transitoriedad y el devenir que ser presa del ideal” (p. 90). Mientras que en tiempos disciplinarios la errancia era marginal, en la intemperie la misma cobra otro estatuto porque alberga la oportunidad de convertirse en lazo. La destitución, signo del agotamiento de un modo de producir vida social, puede dar lugar a la plena desobjetivación pero también a una operación activa de pensamiento.

El capítulo cinco transcribe una conversación con Paolo Virno. Este autor, nacido en Nápoles en 1953, participó en forma activa en los movimientos obreristas de los años setenta y es uno de los más activos militantes de la tradición italiana de la autonomía. Su tarea intelectual consiste en un intenso trabajo de pensamiento en torno de las subjetividades posfordistas y las nuevas formas que adquieren los movimientos sociales en Italia. Se recupera aquí el intercambio entre Virno y el equipo de trabajo que coordina la autora, a fin de poner en discusión algunas cuestiones centrales de la investigación tales como la relación entre infancia / posfordismo / innovación / agresividad / institución postestatal.

En el capítulo sexto se intenta reflexionar acerca de los modos de agenciamiento social frente a la irrupción de situaciones violentas. La autora sostiene que la idea de “aleatoriedad” resulta adecuada para dar cuenta de estas cuestiones. Se pregunta entonces “¿Cómo nombrar el conjunto de signos que pueblan la vida cotidiana en las escuelas que transitamos? La imprevisibilidad, lo azaroso, lo indefinible, lo indecible, se asomaban como nombres posibles (...) y además ¿cómo se expresa esta aleatoriedad? ¿Cuáles son sus atributos? (...). La aleatoriedad entonces produce diferentes efectos. Sin embargo, lo que parece dominar en las escuelas recorridas son las aleatoriedades perturbadoras.

A estas interrupciones aleatorias las llamaremos inconsistencias, dado que escapan a las formas de inteligibilidad disponibles. Pibes que van y vienen, o que se van y no vuelven; maestros indiferentes o temerosos frente a la presencia de ciertos chicos; desconfianza básica circulando en todas las relaciones; actos vividos como amenazas a la integridad y actos efectivamente amenazantes; pibes desgarrados por el consumo, por experiencias de riesgo constantes; chicos marcados por su paso en institutos de minoridad, abandono y maltratos familiares; pibes librados a sus propias estrategias de supervivencia, chicos que huyen de toda prescripción escolar” (pp. 126-127).

El capítulo siete refleja una conversación con Suely Rolnik, autora brasilera, psicoanalista, crítica cultural y curadora que actualmente se desempeña como docente de la Pontificia Universidad Católica (PUC) de San Pablo, donde coordina el Núcleo de Estudios Transdisciplinarios de la Subjetividad.

Por último, el capítulo ocho plantea *el miedo y la angustia* como sentimientos públicos. Es decir, que si bien los mismos son sentimientos privados, íntimos; ellos “...*se juegan en la esfera pública y los modos de tratar con ellos han dado lugar a sucesivos saberes. El propio Estado moderno, a partir del siglo XVI, ha sido pensado como una institución (la principal) capaz de lidiar con –y hasta de nutrirse de– ellos.*

Más recientemente, sin embargo, otras experiencias, otras ideas van al reencuentro de los sentimientos de la angustia y el miedo. Para interpelarlos no ya como esos sentimientos antipolíticos (emociones límite) frente a los cuales solo cabría ofrecer un ambiente seguro, cerrado y protegido de los peligros del mundo, sino como el motor público de nuevas experiencias de sociabilidad” (p. 159).

Por último, la autora considera que si bien en un comienzo la hipótesis de trabajo hacía referencia a la destitución o al desfundamiento de las instituciones disciplinarias del estado-nación, “... *la experiencia de trabajo trajo como hallazgo un conjunto de prácticas incipientes,*

pero generalizadas, de elementos posinstitucionales que, elaboran de un modo diferente los viejos sentimientos límites del miedo y la angustia. Si bien no hay novedad en estas prácticas que quizá sean tradicionales, lo que cuenta es el modo en que estas operaciones han abandonado su condición sumergida, negativa o periférica para colocarse en el centro de las situaciones productivas. Estas operaciones conforman entonces un vitalismo (completamente ambiguo y en desarrollo) postestatal, apto para tratar con las pasiones humanas límite, y fundamental para la salud de las instituciones en proceso de formación” (pp. 159-160).

A modo de cierre, deseo destacar que el trabajo concretado por la autora refleja, en gran medida, el resultado de una trayectoria profesional, como así también la libertad de poder mirar y analizar la realidad cotidiana desde la perspectiva teórica que se asume como más apropiada y válida.

Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica

Graciela María Elena Fernández*

CARLINO, PAULA. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1° edición. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2005, 208 pp. (Colección Educación y Pedagogía).

Obra distinguida con el *Premio al Mejor Libro de Educación de Edición 2005*, en la categoría Obra Didáctica, por la Fundación El Libro en el marco de las *XVI Jornadas Internacionales de Educación, 32ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires*. Buenos Aires, abril de 2006.



Reconstruir su historia como docente e investigadora es un muy buen pretexto para iluminar la relación de la lectura y la escritura con la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Esto es lo que hace Paula Carlino al describir, analizar y fundamentar teóricamente las actividades de enseñanza que implementó. Ella misma aclara que el hecho de desarrollar en el aula universitaria una serie de propuestas pedagógicas tiene que ver con el propósito de

*Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil – Argentina.
E-mail: grafe@fch.unicen.edu.ar

“ayudar a los alumnos a aprender mejor, a comprometerse con el estudio, a interesarse por los temas de las ciencias sociales que intentaba comunicarles y a confiar en sus capacidades para progresar” (p.10).

Enmarcado en los aportes de la psicología, las ciencias del lenguaje y la educación, el trabajo de Carlino se inscribe en una línea novedosa, en el ámbito iberoamericano, de investigación didáctica en la universidad. Modifica la perspectiva presente en otros estudios ya que en lugar de analizar los “problemas” de los alumnos –¿por qué leen tan poco la bibliografía?, ¿por qué no participan en clase?– el foco de la obra está puesto en indagar los modos en que están implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que “encontramos en los alumnos” –¿qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte la brecha entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior?–.

El libro se estructura en una introducción y cuatro capítulos –subdivididos en una serie de apartados y anexos- en los que se describen y analizan situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes, cuando se enfrentan a la tareas de leer y de escribir en una materia que aun no dominan, en una rica trama de experiencias y conceptualizaciones que la autora nos invita a recorrer, dejando en manos del lector la construcción de su propio itinerario de lectura. Cada capítulo se inicia con un resumen que anticipa las cuestiones esenciales que se despliegan en ellos y cierra con uno o más apéndices de situaciones didácticas experimentadas.

En la “Introducción” la autora nos propone un recorrido que se inicia con la descripción de los términos que integran el título del libro para continuar con un texto síntesis que resume de manera apretada los temas que se irán desplegando en los capítulos sucesivos, luego nos sumerge en la génesis e historia de la obra para finalmente postular sus potenciales lectores. Un lugar destacado en este apartado lo ocupa la referencia al concepto de alfabetización académica que a lo largo de la

obra aparece enriquecido para su utilización en propuestas concretas de implementación en el aula universitaria. En este sentido, un aspecto relevante para destacar es que la autora plantea “integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer” (pp. 15-16).

En el Capítulo 1 “La escritura en la educación superior” presenta una justificación tanto teórica como práctica de por qué es preciso enseñar a escribir en los estudios superiores. En sus reflexiones incorpora los desarrollos del pensamiento anglosajón, australiano y estadounidense actualizando conceptos fundamentales de estas corrientes de pensamiento tratando de encontrar su propia especificidad para el contexto latinoamericano. Las ideas fuerza que recorren el capítulo son: que escribir es una de las prácticas más poderosas para aprender y por ello no puede quedar librada a cómo puedan hacerlo los estudiantes solo por su cuenta; que todas las asignaturas están conformadas por un conjunto de conceptos y por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir y que estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia.

A su vez, incluye una mirada política del tema al plantear que hacerse cargo de la escritura de los estudiantes no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente; se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura (y la lectura) en el dictado de cada una de las materias, que favorezcan la reflexión conjunta entre profesores de las distintas áreas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje, que creen recursos para orientar a los docentes, que promuevan foros de discusión y de presentación de comunicaciones sobre estos temas, que reconozcan el desarrollo profesional que implica comprometerse con la alfabetización académica, y que defiendan la reasignación de fondos necesarios.

En el Capítulo 2, “La lectura en el nivel superior” expone las razones por las que es necesario que los docentes intervengan en la lectura de los alumnos. Analiza las posibles razones de la escasa y dificultosa lectura de los estudiantes resaltando qué se les exige en la lectura pero qué no se les suele enseñar. Describe y analiza situaciones didácticas que puso en práctica para ayudar a los estudiantes a leer como una forma de hacer frente a algunos de los obstáculos detectados.

A la insatisfacción de los docentes acerca de la lectura y la escritura de sus alumnos y al extendido presupuesto de que en el nivel superior no cabe ocuparse de enseñarles a escribir y leer porque debieran ya saber hacerlo solos, la autora opone y propone argumentos a favor de su contrario, ya que desde su mirada es necesario que los profesores se corresponsabilicen por cómo leen y escriben nuestros estudiantes. En la segunda parte del capítulo se incluye una ponencia sobre el tema que complementa la primera parte.

En el Capítulo 3 “Evaluar con la lectura y la escritura” aborda como tema central la promoción del aprendizaje de los estudiantes a través de situaciones de evaluación que incluyen la lectura y la escritura proponiendo distintas funciones que puede cumplir la evaluación además de la acreditación de saberes. Es así que presenta una detallada descripción y caracterización contrastiva de prácticas de evaluación habituales y prácticas de evaluación que las investigaciones educativas consideran deseables. Como parte del propósito de compartir con el lector su experiencia docente analiza situaciones de evaluación desarrolladas en el marco de asignaturas de las ciencias sociales.

Finalmente, en el Capítulo 4 “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura” la autora hace visibles los “hilos conductores” de su obra que enlazan las actividades didácticas analizadas a lo largo de los capítulos precedentes con conceptos provenientes diversos marcos teóricos sobre el aprendizaje, las prácticas de lectura y de escritura disciplinares y la enseñanza reflexiva. Retoma y

fundamenta la idea de responsabilidad compartida: “somos los docentes y las instituciones, junto con los alumnos, co-responsables por cómo se leen y escriben los textos en la educación superior” (pp. 151-152).

En el sentido general de *Escribir, leer y aprender en la universidad* se destaca la idea de integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer académico y profesional de los graduados que se espera formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer. Este redimensionamiento de las prácticas de lectura y escritura en la universidad es, sin duda, una de las contribuciones más importantes de la obra.

Su insistencia en recuperar el lugar del docente y del estudiante en las instancias de enseñanza y aprendizaje y su crítica frente a las concepciones, tan extendidas en nuestro medio, de que leer y escribir son habilidades básicas –logradas en otros niveles educativos– separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina, destinadas a elaborar propuestas superadoras en cuanto a la lectura y escritura académica son aspectos del libro que merecen ser rescatados ya que abren una estimulante perspectiva de trabajo tanto en el plano teórico como práctico.

En el trabajo de Paula Carlino vemos integrado el abordaje de un problema relevante para la enseñanza, el dominio de un marco teórico complejo multidisciplinar y el rigor analítico que exige el retorno a la revisión de la teoría desde la práctica. La combinación, muy acertada, que la autora realiza entre la descripción y el análisis de un conjunto de actividades didácticas y los fundamentos teóricos de dichas propuestas hace de esta obra un texto de lectura amena, tanto para profesores universitarios preocupados y ocupados por el aprendizaje de sus alumnos como para los responsables de las instituciones universitarias en condiciones de generar políticas académicas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

A través de su obra la autora nos acerca a lo que Delia Lerner denominó “lo real, lo posible y lo necesario”, en este caso, para el ámbito de la educación universitaria

Bibliografía

Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Revisitar la mirada sobre la escuela.

María Laura Bianchini*

NICASTRO, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.



Sandra Nicastro en su libro nos presenta una mirada diferente acerca del análisis institucional. Propone seguir pensando la escuela en su cotidianeidad, lo que pasa y lo que no pasa, las voces y los silencios que nos brindan estos espacios. Seguir problematizando lo que sabemos, volver a mirar, esto es lo que la autora denomina: *revisitar*, renunciando a la “...operación típica del discurso pedagógico moderno...” (p. 14), es decir, al encuentro del investigador con un objeto que conocemos y que creemos probable cambiar. En este sentido, propone: problematizar lo ya sabido ante la evidencia de que “...en la escuela pasan cada vez más cosas que no hemos anticipado como posibles y no ocurren aquellas que pretendemos volver realidad...” (p.15). Apoyándose en la ineficacia de calcular lo posible y lo probable (el saber) y llevarlo a la práctica –hacerlo real– es que propone que em-

* Auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. – Tandil – Argentina.
E-mail: mlbianchini@rec.unicen.edu.ar

pecemos a estimar o a mirar lo imposible, luego de haber conocido lo posible.

Problematizar la realidad supone una posición crítica acerca de nuestros saberes sobre la realidad escolar; poner en cuestión nuestra propia percepción acerca de la escuela, nuestra mirada, ponernos en cuestión como sujetos cognoscentes, hacernos otras preguntas, intentando ir más allá de los formatos escolares habituales.

“De este modo aceptamos, como una condición propia de este visitar, el no perseguir propósitos tales como hallar lo correcto, adscribir a las reglas del buen decir, ver más de lo que se hace posible, como así tampoco guiarnos por lo que se estime correcto, por lo estándar y clasificable”(p. 21).

En el capítulo I explica en profundidad el significado de visitar y las variables que lo entrecruzan. Una de las características más importantes que le adjudica es ser una palabra *controvertida* dado que *“...puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido”* (p. 25), en el saber; volver a mirar, supone un ir hacia atrás, volver a mirar lo que ya sabemos como sujetos cognoscentes y volver a cuestionarlo. Por otro lado, lo liga a la repetición, proponiendo no usar el campo simplemente como un contexto de verificación, constatación de lo que se viene diciendo, sino como un contexto de exploración y prueba, de ensayo. Por último, lo define como una idea que genera controversia, dado que no establece como propósito del *visitar* la comprensión de lo acontecido en función de una relación causa-efecto, sino como un entramado más complejo, mediado por la reflexión, la ambigüedad y lo que no se puede nombrar.

Entre una de las variables que se introduce aparece el visitar en relación con el *tiempo*, acercando ese “volver a mirar” a un acto de descubrimiento y construcción y no a un acto casi nostálgico de mirar el pasado, sino una mirada del presente en relación al pasado y con lo que vendrá. A su vez, esto supone una idea de *intervención*, no como intrusión, sino como

un reubicarse en espacios, presencias, miradas: revisitarse la cotidianeidad de la escuela mirando las experiencias y el desarrollo de una trama subjetiva. En este sentido, la posición del que vuelve a mirar en relación al objeto de estudio son distintas, el sujeto que mira queda implicado en la realidad y la idea de neutralidad comienza a ser cuestionada.

Todo acto de revisitarse, de intervención, supone la necesidad de un marco de referencia como mediador en la relación entre el sujeto y el objeto. Pero en este caso no se hace mención a un inventario de categorías teóricas con las que enfrentamos la realidad escolar, sino a un esquema de análisis que se construye y reconstruye.

Es decir, el acto de revisitarse la escuela nos pone frente a prácticas y hechos que por saberlos conocidos no abren a nuevos conocimientos y terminan naturalizándose como tales. Aquí introduce la autora la cuestión de las ilusiones y desengaños que generan tensión entre los sujetos ubicados en distintas posiciones, el “fenómeno de los mundos superpuestos”, mi mundo y el del otro. Ante lo cual y a fin del acto de revisar propone una distancia que no fortalezca el mito de unos y de otros.

Por último, Nicastro propone recuperar los sentidos que se inscriben en discursos y prácticas concretas, es decir, el *sentido de lo escolar* en el acto de revisitarse la escuela. Pero, muchas veces las representaciones que alguien tiene sobre el alumno, el docente, el ambiente del aula, no se ajusta por completo a la realidad que se muestra. Es decir, el sentido de los hechos, las prácticas, son vistas como certezas incuestionables, a pesar de que las mismas están siendo cuestionadas, por ejemplo: “*los docentes que están por jubilarse no tiene interés por cambiar nada*” (p. 60). De esta forma, analiza el *sentido* en relación con la historia y los mitos que se creían válidos e incuestionables para todos y que no lo son, apareciendo en su lugar la idea de pluralismo y relativismo. En otros términos, asistiendo a la crisis de lo que se da por supuesto, conocido, lo ya sabido.

Aquello que le permite al sujeto identificarse con lo colectivo, los múltiples sentidos y sinsentidos que se dan en la vida cotidiana de la

escuela, que se van construyendo en la relación de las experiencias de cada uno de los actores con respecto al otro es lo que define el *sentido de lo escolar*, un escenario en el que van apareciendo actores en donde cada uno le otorga un sentido distinto al objeto. Es en el análisis de estas situaciones donde la autora propone volver la mirada.

¿Cómo mirar la escuela? ¿Bajo que principios, posiciones, significados? Estos son los interrogantes que Nicastro se hace para desarrollar el Capítulo II. Miramos la escuela desde un encuadre que no significa un molde o modelo que no permite captar lo inédito, sino desde un conjunto de variables que dan forma, reglas que enmarcan la situación. En este sentido, menciona tres cuestiones que hacen a la posición de cada uno en el acto de mirar la escuela: en primer término, el lugar de la neutralidad, poniendo en cuestión las miradas que pretenden ser neutrales, dado que los observadores¹ analizan los procesos que los atraviesan y de esta forma es difícil mantener la neutralidad. En segundo lugar, promover miradas situacionales, entendiendo por tales que al mirar no se pretende captar la situación verdadera, la mejor (porque ésta no existe como tal), sino que es un significado institucionalmente construido. La mirada situacional renuncia a entenderlo y captarlo todo de una vez y para siempre, en ello se justifica el acto de revisitar, pues la situación es un espacio de producción de relaciones y en la escuela estas resultan ambivalentes, cambiantes. En tercer lugar, el trabajo de revisitar requiere a su vez de una escucha que deje en suspenso las explicaciones habituales, las certezas, una “*escucha osada*” que abra el diálogo con dimensiones hasta ahora olvidadas, que cuestione aspectos ya sabidos para develar aspectos no conocidos.

En este sentido, ¿*qué mirar?* ¿*“lo que hay”* o *“lo que queda” de la escuela?* Si se mira “*lo que queda*” me detengo en las ruinas, lo que queda de algo no conocido, recuperando la nostalgia de los actores y la melancolía por aquello que ya no es. En cambio, si se mira la escuela desde “*lo que hay*” se apuesta a un trabajo de construcción permanente y no al control de los efectos; lo cual supone enfrentarse a una historia

multireferencial y no cerrada y unitaria, a la falta de certezas, con ánimo de entender el presente ligado al pasado y pensando el futuro.

En relación a esta última postura, el observador queda sujeto a no dejar de mirar, dado que en todo acto de revisitar existen cosas que pasan inadvertidas y otras que no. Por ejemplo, en un salón de clase hay alumnos que se muestran callados y al no exponerse se vuelven invisibles, y otros que se exponen ante la vigilancia del otro creando de esta forma relaciones de visibilidad e invisibilidad. Por otro lado, también hay *miradas atrapadas* que nos muestran sólo lo extraño y no dejan ver más; *miradas que provocan odio*, intolerancia acerca del otro porque desentona del paisaje habitual, como por ejemplo: una docente que considera que ya no vale la pena hacer esfuerzos por enseñarle a sus alumnos porque no les interesa aprender. Esto genera un acto de exclusión.

Entonces, volver a mirar, revisitar supone acarrear un tipo de conocimiento que genera movimiento, desafía certezas, hace preguntas, por ello. La autora propone comenzar a pensar la escuela como complejidad, aludiendo a la incertidumbre, la dificultad, la multireferencialidad de un escenario en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica de la misma.

En este sentido y para complejizar la propuesta de revisitar la mirada sobre la escuela, en el Capítulo III propone volver a mirar la relación pedagógica, intentando poner en escena la realidad del trabajo docente, preguntándose no sólo sobre los efectos que el docente provoca sobre sus alumnos, sino cómo ellos contribuyen a su formación. Para esto, la autora analiza algunas condiciones de la relación pedagógica que colaboran con este revisitar, intentando promover el entendimiento entre el docente y el alumno, sin que esto tenga que ver sólo con el saber que el docente posee, sino con hacerle un lugar al alumno, generar situaciones que funcionen como *mediadoras* del acto pedagógico. Situaciones donde se enseñe y se aprenda con otros y se promueva la libertad, movilidad y flexibilidad para que el alumno construya su futuro.

De esta forma Nicastro invita a “volver a mirar” donde en la relación con el otro prime la acción, haciendo referencia no sólo a la función mediadora de la relación pedagógica, sino también al funcionamiento de tipo *heroico* que puede tener una dinámica de trabajo en donde prevalece en el imaginario del docente la idea de salvar, proteger, acompañar desde el saber al otro. Al encuentro con el otro y a la necesidad de dar sentido a la dinámica de trabajo en una utopía, una ilusión grupal, recuperando aquí la melancolía por lo que era antes la escuela, los alumnos y depositando sobre ellos ideales que saben que no se concretarán porque si así fuera supondría una negación del tiempo presente. Se suma como consecuencia a su vez de lo anterior, el agotamiento de la ilusión que se ilustra en los silenciamientos característicos de la relación pedagógica, que suponen la intolerancia de unos sobre otros.

Por otro lado e intentando completar el sentido y las condiciones de volver la mirada sobre la relación pedagógica, se introduce otro fenómeno que sólo se da en el encuentro con el otro: el malentendido, al mismo lo define como un atributo de la relación pedagógica asociado a la idea de diferencia, heterogeneidad, con el cual se puede lidiar a través del cultivo de la confianza en la relación con el otro. Por el contrario, un desacuerdo lo relaciona con la idea de conflicto entre quienes de una misma palabra entienden cosas distintas.

En este contexto de relación del sujeto con el mundo y con los otros, *la palabra* adquiere un lugar común en el cual se encuentran cada uno de los participantes de un diálogo. Las palabras se mantiene a lo largo del tiempo, sin embargo sus significados y sentidos van variando. En el espacio escolar y en el mismo acto de revisitar existen relatos, palabras que requieren ser oídas y fundamentalmente interrogadas respecto de sus significados, dejando de lado la tendencia a la naturalización de los mismos.

En el último capítulo, la autora se propone revisitar algunos conceptos de uso habitual en el análisis institucional, entre ellos el espacio

escolar y el tiempo institucional. Respecto del espacio escolar comienza aludiendo a la polisemia de término, desglosando lo que sería el espacio físico y material de la escuela que tiene que ver con el espacio exterior al sujeto que sirve como envase del funcionamiento de la institución. Y por el otro, al espacio en el cual se lleva a cabo una experiencia, es decir al lugar donde se materializa la dimensión simbólica del espacio escolar, el lugar de las interrelaciones, los modos de hacer, la enseñanza, el aprendizaje, la relación con otros, etc. De esta forma la autora propone volver a mirar el espacio escolar como lugar, no sólo caracterizar el espacio físico de la escuela para luego interrogarse por las relaciones que allí se tejen, sino advertir que esas relaciones pueden leerse de otro modo, pueden producir situaciones escolares distintas.

Por su parte, revistar la cuestión del tiempo en la escuela supone un ejercicio en donde debe tener lugar la sorpresa, no debe dar la sensación de que todo se ha detenido y sigue igual en el tiempo, porque justamente en el acto de revisitar quedan atrapados la invisibilidad de los otros y la ajenidad del que mira, lo cual puede producir un empobrecimiento narrativo, una narración estereotipada y memoriosa que surge a partir de la turbulencia que genera la problematización de las prácticas. En este sentido la autora afirma que al revisitar la cuestión del tiempo en la escuela se pueden generar dos rasgos: por un lado el avasallamiento del pasado sobre el presente que supone una relación de dependencia con un tiempo pasado que fue mejor; y por el otro, el aplastamiento de la memoria que instala un tiempo presente perpetuo, que interrumpe el proceso de historización, unificando el funcionamiento de la institución y quedando atrapados en lo imprevisto, lo urgente.

Volver a mirar, revisitar, problematizar lo ya sabido implica como desafío intentar quebrar esa imposibilidad de historización y no caer en la melancolía y nostalgia de “aquel tiempo vivido fue mejor”. Implica recuperar la temporalidad y poner en marcha de a poco un proceso de historización subjetivante.

Respetando los principios y condiciones que definen al acto de revisitar, la autora cierra momentáneamente su libro, interrumpe su análisis para seguir revisitando el espacio escolar, su cotidianeidad, sus visibilidades e invisibilidades, las escuchas osadas y las palabras silenciadas, los malentendidos, las relaciones con los otros; y aclarando que su propuesta: “... *no es sólo una técnica, un método, ni tampoco un contenido, sino el modo que adopta una manera de estar, de ocupar una posición, de habitar un lugar, de vivir el tiempo*” (p. 169). Éste es su aporte, invitando a investigadores, docentes, alumnos, directivos y observadores del espacio escolar a llevar adelante el acto de revisitar la mirada sobre la escuela desde cada una de sus posiciones, con el objeto de no quedarnos reflexionando nostálgicamente sobre el pasado, sino recuperarlo para entender las experiencia y prácticas del día a día escolar y no seguir esperando que sucedan aquellas cosas que el avance del tiempo y de las condiciones de nuestro contexto no nos devolverán, entonces sin vivir un “*presente perpetuo*” volver a mirar continuamente las situaciones escolares actuales.

Notas

¹ Cuando la autora se refiere a observadores lo hace teniendo en cuenta que éste puede ser interno (por ejemplo los docentes, directivos, alumnos) o externo que más allá de no formar parte de la cotidianeidad de la vida escolar, al insertarse como observador en el acto de revisitar se constituye en parte del espacio escolar.

Publicaciones - Fichas Técnicas
IPE presenta:

Trabajo infantil y experiencia escolar.
Análisis de casos en Gran Buenos Aires, Mendoza y Rosario

Autora: Marina Luz García
Editorial: IPE - UNESCO Buenos Aires
Año de publicación: 2006
Cantidad de páginas: 122 páginas

Índice:

Prefacio
Los niños que trabajan y la escuela
Antecedentes
Justificación de la Investigación
Objetivos
Metodología
Estado del Arte
Caracterización del contexto escolar: barrio y escuela
El clima escolar
El trabajo infantil: Una discusión pendiente en las escuelas
Niños que trabajan y rendimiento escolar
Las respuestas de la escuela frente a los niños con dificultades de aprendizaje
Rendimiento escolar y Programas sociales
Trabajo infantil y censo escolar
Las becas escolares
Los niños que trabajan y la experiencia escolar
La mirada crítica de los niños frente a la escuela
Los niños y el trabajo
Las actividades domésticas y la cuestión de género
¿Cuáles son las representaciones de los niños frente al trabajo que realizan?
El trabajo y el dinero
Trayectorias laborales infantiles
Reflexiones
Proniño: Lugar por lugar
Bibliografía

NEES presenta:

Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica.

Autora: Sonia Araujo

Editorial: Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.

Año de publicación: 2006

Cantidad de páginas: 222

Índice:

Introducción

Capítulo I. Didáctica, investigación e intervención docente

1. Hacia una caracterización del objeto de estudio de la didáctica
2. Didáctica y otros ámbitos de conocimiento: entre las intersecciones, las aportaciones y la búsqueda de identidad
3. La investigación en el ámbito de la didáctica
4. Hacia una caracterización de la intervención docente

Capítulo II. Abordajes del proceso de enseñanza y práctica pedagógica

1. La programación de la enseñanza como eje organizador de la práctica pedagógica
2. ¿Por qué centrar la atención en la programación de la enseñanza?
3. Otras interpretaciones y orientaciones sobre la programación de la enseñanza

Capítulo III. Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica

1. El para qué de la enseñanza o una mirada a las intencionalidades educativas
2. ¿Qué enseñar? La selección y organización de los contenidos de enseñanza como problema
3. La construcción metodológica en la enseñanza
4. Consideraciones acerca de la evaluación

Capítulo IV. Los materiales curriculares en la enseñanza

1. ¿Qué son los materiales curriculares para la enseñanza?
2. Los libros de textos en la enseñanza: importancia de su análisis
3. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

Anexo. Guía de análisis de los materiales curriculares

Referencias bibliográficas

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias impresas con su debido formato acompañadas de un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, números de teléfono, fax y/o e-mail para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño A4, simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas y las reseñas bibliográficas o referidas a eventos, un máximo de 5 páginas. Los archivos de los diskettes deben estar sin formato, es decir, los textos deben ser corridos, sin tabulaciones ni determinados signos tales como comillas o similares y con "Enter" solamente al final de cada párrafo.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negritas, editora, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Sistema "Blind Review" - El título del artículo, el nombre del autor, el e-mail o dirección para consignar en la publicación y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

**Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas -
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

**Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.**

Tel. (54-2293) 423988/423945/423972/423956.

E-Mail: espacios@fch.unicen.edu.ar