

Educación, disciplina y violencia

Consideraciones teóricas e interpretaciones a partir de una realidad institucional

Sandra María Gómez *

El presente trabajo es fruto de una investigación cualitativa sobre educación, disciplina y violencia, realizada en el marco de la Carrera de Especialización en Gestión y Asesoría Pedagógica de la Universidad Nacional de Córdoba. Se analiza la problemática de la disciplina y la violencia en una escuela primaria (estudio de caso). Es un tema recurrente y preocupante en las instituciones educativas inmersas hoy en un contexto de crisis y de cambios estructurales que la atraviesan y sobredeterminan.

Se observan episodios escolares en los cuales se evidencian problemas de aceptación de la norma social-escolar, conductas indisciplinadas que rompen la armonía del trabajo pedagógico. A su vez, de modo diferente, aparecen manifestaciones de violencia identificadas fundamentalmente en conductas observables que son parte de una violencia simbólica y social más amplia.

Reconocemos que la escuela está en una encrucijada respecto de lo que puede, debe, quiere y siente que está preparada para pensar y hacer. Hoy la diversidad de conflictos obliga a revisar, repensar y recrear modos de intervención, distintos según las circunstancias, apelando y apostando a la comprensión de la realidad a los fines de abrir la posibilidad de reflexión simbolizante y de construcción de conocimiento.

Educación - Disciplina - Violencia - Intervención

This paper stems from a qualitative research study on education, discipline and violence made within the framework of the degree course specializing in Pedagogy Consultancy and Management taught at the Córdoba National University. The issue of discipline and violence is analyzed in a case study of a preparatory (grade) school. This is a recurrent concern in today's teaching institutions that are submerged in a context of crisis and structural change that runs through them at every level, straitjacketing them.

* Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoría y Gestión Pedagógica. Cursante de Maestría en Pedagogía. Directora del Instituto Superior en Ciencias de la Educación y de Investigaciones Educativas Olga Cossetini. Docente de institutos terciarios. Córdoba, Argentina.
E-mail: sgomezvinales@ciudad.com.ar

Some school episodes clearly evidence problems with pupils' acceptance of rules on social and school conduct, leading to undisciplined behavior that interferes with the harmony of teaching work. Together with this, other different manifestations of violence appear, that may be identified basically by the observable misconduct that forms part of a broader symbolic and social violence.

Admittedly, schooling activity finds itself at a crossroads both in regard to its aims, capabilities and obligations, and to what it feels it is ready to think and do. Today's multiplicity of conflicts forces the reviewing, rethinking and recreating of intervention modes that may vary according to circumstances, both appealing to and staking the future of education on a proper understanding of realities, in order to enable abstract thought and the building of knowledge.

Education - Discipline - Violence - Intervention

I- Introducción

La escuela moderna en sus orígenes fue pensada como una institución portadora de un mandato de integración social. Era un espacio público conjuntista y pacífico que generaba comunidad. La escuela como espacio educativo aún reserva la función transmisora y recreadora del conocimiento; pero, al mismo tiempo, se le demanda que sea agente socializador, contenedor e integrador, en un marco de crisis estructurales, caracterizadas por grandes cambios en lo económico, cultural, social, comunicacional, que hacen difícil el sostenimiento de estos mandatos. En el contexto actual, las instituciones educativas, sobredeterminadas por esta realidad compleja, se cargan de hostilidad y malestar dificultando los vínculos inter-subjetivos y las tareas específicamente pedagógicas.

El presente texto es una síntesis del informe de una investigación realizada en una escuela pública oficial de nivel primario ubicada en una ciudad vecina de la capital cordobesa. La investigación se llevó a cabo en los meses comprendidos entre junio y diciembre de 2004. El tema abordado res-

pondió a una demanda explicitada por el equipo directivo respecto de su preocupación por problemas de indisciplina y violencia dentro de la escuela.

En relación a la demanda tres fueron los objetivos centrales que orientaron la investigación:

- a) El primer objetivo apuntó a la indagación de las representaciones que los actores institucionales (docentes, alumnos, padres) tenían sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia.
- b) El segundo planteó analizar la relación de dichas representaciones con los vínculos y lugares ocupados en la trama relacional institucional.
- c) El tercero pretendió ofrecer una propuesta de intervención profesional, tomando como punto de partida la realidad singular de la institución, a partir de espacios de reflexión que tematizaran las problemáticas con el fin de desnaturalizarlas, esclareciendo teórica y metodológicamente el análisis y las propuestas de acción compartidas en estas instancias de trabajo.

En la primera parte de este artículo, se aborda el marco conceptual que orientó las interpretaciones y las opciones metodológicas realizadas, dando cuenta del posicionamiento epistemológico asumido. Luego se presentan las interpretaciones más sustantivas a las que se arribó a partir del análisis e interpretación de los datos, haciendo foco principalmente en los discursos docentes.

La tarea investigativa, las reflexiones y las interpretaciones que fueron puestas en papel han intentado vincular, en todo momento, los aportes teóricos recientes que se suman al acervo de saber previo, con los datos recogidos del campo empírico.

II- Reflexiones acerca de la disciplina y la violencia. Pensando las instituciones, los sujetos y la educación

"Se escucha un sonido que oficia de señal inconfundible, casi de significado unívoco. Toque de timbre. Marca cronológica que indica el inicio de la jornada escolar. En el mismo patio techado todos los días los niños se ordenan. Es una formación de filas clasificadas por sexo, grado y altura física. Aún en la ya pautada organización aparece la diversidad de figuras que va cobrando la cuadrícula por los movimientos de los alumnos. Es un rito, una ceremonia cotidiana considerada necesaria, que posiblemente ningún docente pondría en cuestión. Es parte de un orden establecido. Momento de apertura, de saludos, de encuentros, de sermones. Una maestra asume lo que sería el primer saludo hasta la llegada de la directora. El silencio es demandado varias veces, sin él es imposible iniciar la mañana. Izado de bandera, cántico u oración. El recitado por fuerza de la costumbre pierde sentido. Algunos atentos, otros acostumbrados, otros

esperanzados en ser elegidos para el privilegio de la ascensión, de la presencia en el mástil. Repetición naturalizada incorporada por el "orden de las cosas". Un orden que ordena el inicio, luego el ingreso al curso. Antecedes la entrada al grado algunas recomendaciones de la directora al grupo total, en general aluden al "buen comportamiento".¹

a) Hablar sobre disciplina obliga en lo inmediato a poder definirla, poder decir lo que vamos a entender sobre este tema. En un sentido muy amplio, hace alusión a un conjunto de leyes y reglamentos que rigen los cuerpos (instituciones). Así, establece un orden a respetar. Leemos en el diccionario que el disciplinado es aquél que es sometido a disciplina, que es disciplinable aquél que es dócil, obediente, capaz de disciplina.

Esta cuestión invita a la primera apreciación que remite a un dilema pedagógico sobre la educación: ¿imposición o emancipación? El disciplinamiento en los sujetos puede ser entendido como un mecanismo voluntario y consciente de coacción externa, que por la sola fuerza del poder regula y obliga al cumplimiento de la norma, quedando el sujeto sometido a ese control sobre sus actos y pensamientos que restringe o anula su libertad; o bien, si se retoma la descripción de la formación escolar, el disciplinamiento puede ser concebido como estructurador de ritmos, hábitos, regulador de la convivencia al interior de la escuela, si bien esta concepción no especifica los modos en que se pone en acto.

A los fines de comprender la disciplina en tanto conjunto de normas, tomaremos los aportes de Canguilhem respecto de la noción de "norma". Él distingue *norma* (con-

¹ Descripción de lo observado en los ingresos de la escuela pública estudiada.

cepto escolástico) y *normal* (concepto cósmico o popular). *Normal* es la palabra que en el S. XIX va a "*designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica*". La *norma*, la regla, sirve para hacer justicia, instruir, enderezar. "*Una norma se propone como un posible modo de unificación de una diversidad, de reabsorción de una diferencia, de arreglo a un diferendo. Pero proponerse no significa imponerse. A diferencia de una ley de la naturaleza, una norma no condiciona necesariamente su efecto*" (CANGUILHEM, 1978:187).

Las reglas se originan a partir de la infracción, en un intento de "*arreglar y corregir*" la desviación. Implícita o explícitamente se dirigen a conseguir un orden preferible, esperable; por rechazo al orden posible inverso. "*Las normas refieren lo real a valores, expresan discriminaciones de cualidades conforme a la oposición polar de una positividad y de una negatividad*" (CANGUILHEM, 1978:188).

Foucault define a la disciplina como control del cuerpo, lo que, para este autor, "*implica una coerción ininterrumpida, constante que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es lo que se puede llamar las 'disciplinas'*" (FOUCAULT, 2002:141).

Desde esta concepción, la disciplina es un conjunto de acciones de imposición, de dominación y de sometimiento físico y simbólico. Alude a una microfísica del poder donde la acción disciplinar se ejerce a través de las instituciones (escuelas en este caso) que funcionan como dispositivos de control que, por medio de técnicas de coerción, dominan y clasifican los cuerpos. Así

disciplinar significa "enderezar conductas". La idea de disciplinamiento va ligada directamente al poder.

Si bien podemos decir que los medios de disciplinamiento son coercitivos (Durkheim también lo señaló), el tratamiento del tema que hace Foucault considera a un sujeto doblegado por dispositivos estratégicamente pensados, casi maquiavélicos, para la manipulación y la dominación física y simbólica.

En este sentido el autor piensa la escuela como el arte de las distribuciones caracterizada por: clausura, parcelamiento, emplazamientos funcionales para la vigilancia, sistema de relaciones por rango, empleo de tiempo y espacio caracterizado por la obediencia a sucesivas órdenes, la eficacia de la mirada y gestos de control. Así la disciplina utiliza mecanismos sutiles, "*una política de los cuerpos mucho más eficaz que la anatomía ritual de los suplicios*" (FOUCAULT, 2002:107).

Pero las sujeciones no son siempre conscientes o conseguidas por la fuerza y la imposición explícita. El sujeto en su constitución subjetiva y social construye habitus, crece en "mundos de la vida" que le dan el horizonte de comprensión como premisas prerreflexivas a partir de las cuales el sujeto actúa. Así, las normas, los valores y las creencias cobrarán diferentes formas y significados al interior de las escuelas.

Bourdieu sostiene que el mundo social no opera sólo en términos de conciencia. "*Disciplina, por lo menos en francés, apunta a algo externo. La disciplina se hace cumplir por la fuerza militar; se debe obedecer. En un sentido es fácil rebelarse contra la disciplina porque se es consciente de ella. En realidad yo creo que en términos de dominación simbólica la resistencia es más difícil, puesto que es algo que se absorbe como el aire, algo por lo que uno no se siente presionado; está en todas partes y en nin-*

guna, y escapar de eso es muy difícil. Los trabajadores están sometidos a esa especie de presión invisible, y de esta manera se vuelven mucho más adaptados a su situación de lo que podemos creer" (BOURDIEU; EAGLETON, 1993:91).

Podemos pensar en los hombres como sujetos sujetados (de modo consciente e inconsciente), pero no podemos dejar de considerarlos actores, sujetos agentes constructores, que son parte y hacen a la sociedad reconociéndoles márgenes de libertad para resistir y propiciar cambios. Los *habitus* determinan modos de apreciación, pensamiento y acción, pero, a su vez, son estructuras estructurantes. No son sistemas que se constituyen de una vez y para siempre, sino que son susceptibles de modificación a través de la reflexión. Tarea nada fácil pero, según el mismo Bourdieu, posible (Cfr. GUTIÉRREZ, 1997:65).

La escuela, a través de sus acciones pedagógicas, hace un trabajo de inculcación que genera *habitus* capaces de perpetuarse, aun terminada la escolaridad, por medio de la internalización de los principios de una arbitrariedad cultural que genera prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. Las normas y mandatos (implícitos o explícitos) pueden operar como aceptación prerreflexiva (dóxica), por imposición (reconocimiento consciente del mismo) o por arribo a acuerdos (acciones comunicativas orientadas al entendimiento). Pero la incorporación de lo normativo no tiene origen en el campo social, se hace posible una vez

introyectada la ley estructurante del aparato psíquico (aspectos subjetivos) lo que le va a permitir al sujeto aceptar otras normas, reconocer límites, reprimir lo pulsional.

Educación es humanizar. ¿Cómo el hombre se humaniza? A través de la palabra que se transmite por la educación. La palabra permite al hombre ingresar al mundo simbólico. Esta posibilidad propia de lo humano, esto que nos humaniza, deviene de una ley estructurante. La ley del padre opera un corte con la madre preservando al sujeto del fantasma de la unicidad e instalando la diferencia. Ésta es una ley estructurante del aparato psíquico que nos permite separarnos de quien nos dio origen para ser otro distinto. Introyectada la ley se inaugura el superyo y con él la invitación al mundo simbólico.

La construcción de estos mundos presupone una acción socializadora en la cual hay un ego, un alter y un neuter que nos posibilita la "interiorización de la actitud del Otro" y la integración social por la introducción de la "norma".²

La visión del mundo se halla socialmente objetivada, integra un orden institucional y simultáneamente dota a la vida individual de sentido. Las estructuras de sentido socialmente objetivadas se corresponden en alto grado con las estructuras de relevancia subjetivas de la biografía personal. La noción de *habitus* "...permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas

² Siguiendo a George Mead, los procesos identitarios, el de constitución subjetiva y de construcción colectiva se dan de modo simultáneo. Se da una internalización como subjetivación de estructuras objetivas de sentido en un proceso donde el sujeto se reconoce en algo externo al incorporar y apropiarse de las propiedades de aquello que es objeto a ser internalizado. A este mecanismo lo llama "adopción de la actitud del otro". En este proceso hay dos elementos decisivos: el lenguaje como medio en la acción comunicativa que aporta símbolos lingüísticos como elementos mediadores de las interacciones de una pluralidad de individuos; y la participación en juegos (Play-Game) que le permiten al sujeto ir adquiriendo el punto de vista del grupo (el Otro generalizado, normas y valores del grupo al que pertenece).

como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, al contrario, dos estados de una misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas" (ACCARDO; CORCUFF, 1986 citado en GUTIÉRREZ, 1997:64).

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas distingue entre acciones comunicativas orientadas al entendimiento de aquéllas orientadas al éxito.³ El autor entiende por acción comunicativa una interacción simbólicamente mediada. Esta acción "se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes. Las normas sociales vienen urgidas por sanciones. Su sentido se objetiva en la comunicación lingüística cotidiana (...) La internalización de normas de comportamiento nos dota de la disciplina que representan las estructuras de personalidad" (HABERMAS, 1992:68).

Los sujetos se constituyen por la ley, sin ley no hay sujeto: las sociedades también requieren de las leyes que ordenen, regulen, contengan a sus miembros: "Las instituciones existen porque el ser humano es un ser de lenguaje. Esto quiere decir que vive en un mundo simbólico donde la producción y la transmisión del patrimonio cultural necesitan de la palabra y de la letra para circular" (TIZIO, 2002:195).

Las instituciones educativas pueden ser consideradas como lugares de crianza donde los sujetos simultáneamente se constituyen subjetivamente incorporando lo nor-

mativo. La escuela también ejerce una función jurídica interpretando aquellas leyes que le llegan así como generando normas nuevas. Los docentes asumen una función legislativa en sus prácticas cotidianas marcando límites, negociando e inscribiéndose en ciertos cuerpos normativos.

b) Episodios escolares en los cuales se evidencian problemas de aceptación y acatamiento a la norma, conductas indisciplinadas que rompen la armonía del trabajo. Indisciplina, resistencia a la obediencia, acatamiento que muchas veces en la escuela es "obediencia debida". ¿Hasta dónde indisciplina, hasta dónde violencia?

El disciplinamiento puede traer aparejado violentar a los sujetos. Es necesario hacer una distinción entre comportamientos violentos y fenómenos de indisciplina. Las manifestaciones violentas tienen que ver con conflictos en la trama intersubjetiva en la que los sujetos quedan implicados a partir de estas relaciones. La indisciplina se vincula con conflictos en el trabajo escolar, con la interrupción y la imposibilidad de sostener el orden necesario para el trabajo intelectual. Afecta directamente la dinámica del aula obstaculizando el desarrollo de las prácticas educativas. La violencia no es sólo un fenómeno escolar. La escuela es un espacio más donde se manifiesta como parte de una violencia simbólica y social.

La preocupación por la violencia emerge cuando son visibles sucesos en los que se manifiestan tangiblemente las agresiones verbales y físicas de distinto tenor y con diversidad de efectos y consecuencias,

³ Habermas en su teoría de la acción comunicativa diferencia las acciones orientadas al éxito de aquéllas orientadas al entendimiento. Las primeras son estratégicas con el fin de lograr el influjo sobre otro manipulándolo. Las segundas son aquellas acciones comunicativas que en intercambio recíproco persiguen el acuerdo entre un oyente y un hablante.

lo que pone sobre el tapete una violencia no visible. Existe una violencia simbólica que opera sin ser percibida, que obra de modo inconsciente, aceptada sin saberlo, lo que Pierre Bourdieu denomina "resignación dóxica". Esta violencia potencia las pulsiones destructivas y autodestructivas. Existe entonces una violencia invisible que cobra vida en las familias, escuelas, espacios laborales, medios de comunicación, que va impregnando las prácticas cotidianas, siendo caldo de cultivo de la violencia visible.

Habermas, en su teoría de la acción comunicativa, toma al entendimiento como mecanismo coordinador de la acción donde un hablante y un oyente refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. El primero tiene que ver con los hechos, el segundo con las normas y el último con lo vivencial.

Si en las comunicaciones entre los sujetos se privilegian los fines encaminados a producir determinados efectos como influencias en el accionar de otros, entonces, éstas pueden generar diferentes perturbaciones. Estas perturbaciones se manifiestan como sucesos de violencia. Habermas sostiene que el avance burocrático y económico sobre los sujetos ha producido una "colonización de los mundos de la vida" invadiendo con una lógica racional instrumental y originando, en consecuencia, "patologías inducidas sistémicamente". Estos mundos de la vida como contextos formadores de sentido, proveedores de convicciones de fondo y del acervo de saber necesario para los procesos de entendimiento han sido jaqueados por las transformaciones políticas, económicas y sociales. Dichos cambios han sacudido estos mundos de la vida provocando inestabilidad y confusión en los sujetos.

La colonización de los mundos de la vida bloquea posibilidades comunicativas en pro del entendimiento y del respeto mutuo. Cuando los medios de coordinación de la acción entre los sujetos no es el lenguaje

sino medios deslingüistizados se vehiculiza el malestar en instancias de "pasaje al acto". En las escuelas podemos observar que mucho de lo que no se pone en palabras se pone en actos (golpes, gritos, amenazas, agresiones...). Estas manifestaciones violentas suponen una perturbación donde el sujeto "apuesta sin Otro. Trata de tramitar el malestar a través de la obtención de cierta satisfacción directa" (LAINO, 2003:19). Estas expresiones violentas pueden ser canalizadas positivamente según cómo se las aborde, o pueden ser potenciadas según el entorno y las interacciones intersubjetivas que allí se produzcan.

Opciones metodológicas

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo. Ubicarse en este enfoque metodológico posibilitó captar los fenómenos en la autenticidad de los escenarios, en la producción de los procesos en sus contextos naturales. Entendida así "...La investigación cualitativa depende fundamentalmente de la observación de los actores en el propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos" (VASILACHIS, 1992:58).

Como estrategias metodológicas se realizaron entrevistas a padres, docentes, directivos y personal de seguridad. Se hicieron observaciones de clases, recreos, meriendas en el comedor y se efectuaron dos talleres con dos secciones de quinto grado.

Las conclusiones a las que se pueda llegar, como certezas provisionarias, ofrecen categorías teóricas interpretativas sólo generalizables a partir de los datos. Aquello que surge inductivamente de la investigación adquiere sentido, si:

- Puede ofrecer explicaciones y nuevas comprensiones junto a posibles soluciones a los problemas que viven los actores. La investigación es "a partir, con y

por" los actores apostando a la posibilidad de cambio desde los mismos sujetos involucrados en esas problemáticas.

- Crea, modifica o integra teorías no a través de la verificación de las mismas sino a partir de los datos y sólo respecto de éstos.
- Las generalizaciones (no como leyes sino como recurrencias) referidas a lo local pueden extenderse a otros contextos.

III- Pisando el terreno escolar: interpretaciones a partir de una realidad concreta. Los discursos docentes

Varias fueron las entrevistas y observaciones realizadas que, sumadas a relatos breves "de pasillo", ayudaron a la comprensión de la dinámica institucional. Sin embargo, es preciso reconocer que no son suficientes para aprehender (si es válido el término) esta realidad compleja en la que muchas cosas aparecen como evidentes y otras tantas comienzan a leerse entre líneas luego de un tiempo de permanecer en ese lugar. Las acciones y los discursos de los sujetos agentes nos ofrecen elementos para la comprensión, interpretación y posible explicación de dicha realidad. Las inferencias, a partir del trabajo de campo, son interpretaciones provisionales, hipotéticas, abiertas a revisión; teniendo presente la incidencia de las propias significaciones y la apoyatura de un marco conceptual que no ciñe sino que ofrece herramientas teóricas para la comprensión de una realidad institucional singular.

Los discursos y acciones están en relación con el posicionamiento de los sujetos en la institución. Dice Bourdieu que "lo real es relacional". Los enunciados, sus conteni-

dos y la eficacia de los mismos van a depender del lugar que los sujetos agentes ocupen en el campo según los capitales que tengan disponibles. Este posicionamiento en la institución se conecta con una red de relaciones, entramado particular que se conforma a partir de las condiciones objetivas en las que se enmarca la trama de vínculos y, por supuesto, de las subjetividades que entran en juego.

a) *iPor favor que alguien haga algo..., no sabemos qué hacer con esto!*

Lo que los docentes dicen y sus representaciones sobre la violencia y la indisciplina no pueden ser interpretadas si no es considerando el lugar ocupado en la institución escolar y también en el campo social más amplio. Vemos cómo actualmente el lugar docente ha ido perdiendo progresivamente eficacia simbólica, de modo tal que la figura del maestro se ha ido modificando y con ello el reconocimiento de su autoridad. En consonancia con lo anterior, también la escuela como institución ha sufrido un vaciamiento simbólico que acarrea desvalorizaciones sobre sus funciones y actores. En la sociedad tenía un lugar importante muy valorado por todos, era el lugar público, integrador, depositario y transmisor del saber.

"...La palabra de la maestra era respetada..."⁴

El maestro era la figura respetable quien asumía honorablemente esa función y a quien se le confiaba la educación de los hijos. Esa confianza básica daba crédito y credibilidad a sus decisiones y acciones. Hoy ese lugar enfrenta una crisis que se trasluce de variadas formas. Recibe el

⁴ Las citas que no poseen referencias en los apartados a y b corresponden a enunciados extraídos de las entrevistas a directivos y docentes.

cuestionamiento permanente de los padres, de los alumnos, de distintos agentes sociales. Lo que está en crisis no es el valor de la educación y la necesidad de acudir a la escuela sino la autoridad de que ha estado investida unos años atrás. Lo que está en crisis son las instituciones en tanto organizaciones normativas a las que se les ignora su función legal y ordenadora del mundo subjetivo y social. Ordenadora, no desde la imposición por disciplinamiento al modo foucaultiano, sino desde el reconocimiento no siempre consciente que se le asigna a la institución educativa por su tradición civilizadora y transmisora de la herencia.

"...Así pierde autoridad. Antes la maestra en el pueblo era el referente. Antes tenía una presencia (...) Hay un relajamiento de parte de los docentes y de los padres que no dan la autoridad que merecen..."

Antes "se sabía", había certeza de quién era la autoridad. En estos días no hay claridad. Los sujetos entran en contradicción, tanto los docentes, los padres, como los directores. Raúl Agno denomina a este fenómeno "dualidad de la autoridad". Esta confusión también se traslada a los niños quienes participan de un universo discursivo en el que obviamente dicha falta de certeza se expresa de muy diferentes formas, quitando eficacia a las intervenciones de los docentes. Esto no significa que los docentes siempre tienen las palabras y acciones justas y que sus emisiones deben ser leídas como de obediencia debida. Pero las acciones comunicativas adolecen de contradicciones que van invalidando la autoridad de quien las emite generando en los niños inseguridad respecto de quiénes son los referentes confiables.

En los enunciados docentes entrevistados se traslucía una nostalgia por los viejos tiempos. Nostalgia que merece varias lecturas, pero que aquí la ligaremos a la pérdida que han sufrido la escuela y los maes-

tros de ese lugar de autoridad que antes no se sentía jaqueado. Esa nostalgia de "algo que funcionaba mejor" y que no generaba malestar ni angustia. Eran situaciones cotidianas esperables a las que la escuela sabía cómo atender y para lo cual se sentía preparada.

"...No estamos preparados para este desborde (...) Se ha roto el respeto a las instituciones. Se ha roto el contrato social. Va a costar hasta que funcione como tiene que ser (...) Hay un cambio profundo, la misma institución se ha quebrado (...) No hay verdades absolutas como antes..."

Muchos fenómenos nuevos irrumpen en el escenario escolar atravesando sus cercos simbólicos. Algunos de ellos –droga, violencia, desempleo, desintegración familiar, etc.– manifiestan un alto grado de conflictividad, frente al cual tanto la sociedad en general como las instituciones educativas y los docentes no han construido aún una respuesta. Como para estos procesos nuevos aún no se encuentran respuestas, aparece esa sensación de "aguantar hasta...", un soportar cargado de incertidumbre.

"Nos bancamos todo. Los niños no tienen la culpa (...) Hay que bancar, soportar..."

Los docentes se saturan. Su función de enseñar "se siente" boicoteada, otras cuestiones no le permiten enseñar. Manifiestan impotencia, no saber qué hacer. De la mano de la impotencia aparece el pedido de auxilio. Recae en distintos agentes. Diversidad de profesionales, cualesquiera que traigan soluciones. Pueden ser psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, voluntarios que tengan propuestas de trabajo.

"...Nosotras no estamos preparadas para muchas cosas. Tenés que hacer de psicóloga y no tenés nada. Más allá de los contenidos cumplís otros roles que no los conocés y los tenés que asumir (...) A la escuela le falta mucho, no está preparada para incluir y contener casos de chicos tan

problemáticos (...) Las maestras están desesperadas. No estamos preparadas. Tendría que venir alguien a asesorarnos..."

Los pedidos de ayuda pueden leerse en dos sentidos. Dijimos que *antes* la escuela tenía más (al menos algunas) respuestas para lo que iba sucediendo dentro de las mismas. *Hoy* vive una especie de invasión que supera sus posibilidades. Existen aspectos estructurales que la sobredeterminan. Mientras tanto, muchos episodios diarios inundan esa realidad escolar. Algunos son ignorados, otros sobredimensionados. Una doble lectura de los discursos de los sujetos agentes nos orienta a pensar, por un lado, lo que "sí tiene y sí puede" el docente sintiéndose inhibido de recuperarlo; y por otro lado, lo que "no tiene" en tanto su formación responde al ejercicio de la docencia y no al tratamiento de las nuevas cuestiones sociales que atraviesan la escuela. Sabemos que los conflictos sociales y familiares se proyectan en la escuela al modo de una gran pantalla donde se refleja, de distintas maneras, mucho de lo que los sujetos traen al ingresar a las instituciones educativas.

Asumirse en la "imposibilidad de pensar" pareciera tener que ver con una "auto imagen de no poder" justificada en: falta de tiempo, escasa formación, el peso del malestar, la ruptura posible entre su socialización y biografía previa y los nuevos contextos de los que son parte. De esta manera nos encontramos ante una inhibición del pensamiento. Inhibición que es reemplazada por padecimiento.

A aquello a lo que no se le ponen palabras y pensamiento se le pone sufrimiento. Sufrimiento que se expresa en el cuerpo. El malestar se manifiesta en el cuerpo de los maestros. Inhibición a pensar, sufrimiento físico, necesidad de evadirse, reclamos y pedidos de auxilio.

El decir: "yo con esto no puedo", está reclamando la intervención de otro que "sí

puede, que sí sabe". La luz, las ideas, las soluciones las tiene ese otro. La falta de conocimiento, de pensamiento, es llenada por otro profesional al que se le "deposita" el problema. Esa posición lo coloca en la propia inhabilitación, sintiéndose incapaz de pensar los problemas y los conflictos intentando probar soluciones. Circula la idea de que el docente no está capacitado. Esta "no capacidad" parece ubicar al docente en una discapacidad permanente dada la "renuncia" de intervención que se observa avalada por sus propios discursos. Sin embargo, se agregaría que el desconocimiento inhabilita las acciones pero, cuando aparece una cierta reacción impulsada por el deseo de cambio, los docentes hacen un pasaje de la total impotencia a la absoluta omnipotencia. Sensación, esta última, efímera.

En el caso estudiado se apostó al trabajo de "otros" voluntarios que vendrían a la escuela a traer lo que los docentes no "podían ofrecer". Entonces durante los recreos hubo juegos, títeres, payasos. Actividades desarticuladas que poco involucraron a los docentes quienes tienen el vínculo más directo con sus alumnos.

Es importante resignificar el lugar de los maestros ya que, de haber una relación transferencial positiva con los alumnos, se puede comenzar a trabajar con los niños atendiendo los aspectos psicosociales que entran en juego. Es preciso tener presente que en la constitución psíquica y social de los sujetos, la circulación del deseo de aprender tiene directa relación con los vínculos que puedan entablarse entre docentes y niños. Los vínculos sostienen aprendizajes tanto de contenidos como de normativas necesarias.

b) La visibilidad de la violencia

Al mencionar indisciplina y violencia los docentes acuden de inmediato al ejemplo, ya sea para distinguir una de otra o para

que el fenómeno de la violencia sobre visibilidad en distintos hechos los que –en su mayoría– quedan atrapados en la clasificación de comportamientos violentos. Pareciera haber dificultad para distinguir violencia de indisciplina. Es que en la indisciplina también se puede dar una especie de violentación en las interacciones producto del no apego a la disciplina.

Según el contexto en que se da cada hecho y según las interpretaciones que del mismo se hagan, se definirá si se le otorga el carácter de indisciplina o de violencia. Cada hecho adquirirá distintos significados dependiendo del marco en el que se dio y de la lectura que los actores hagan del mismo. Los comportamientos interpretados en términos de violencia remiten a patadas, agresiones verbales, juegos brutos, golpes de puño, trabas mientras corren, amenazas, provocación y maltrato al otro, enfrentamientos entre grados y entre géneros, lenguaje discriminador, robos; quedando principalmente identificados en la figura del alumno.

"...Ver trabas, la agresión entre ellos es lo típico, el vocabulario (...) prevalece el liderazgo, el más fuerte... discriminarse entre ellos, burlarse agresivamente (...) Usan vocabulario bajo, palabrotas (...) Está instituido el juego torpe, la patada, el riesgo..."

Estas conductas visibles, desde los docentes, se agravan en los recreos. En las aulas rompen la armonía de la clase, pero pareciera que se "les va de las manos" durante los "tiempos libres" (recreos).

En la formación de inicio de la jornada escolar el timbre es significado como el momento del necesario "ordenamiento de los cuerpos" en el patio techado. Este momento ya ha sido internalizado y los alumnos lo repiten a diario sin generar demasiados inconvenientes (habitus escolar incorporado). Entre la hora de la clase y la del recreo nuevamente es el timbre la marca

cronológica que divide los momentos. Sin embargo, el timbre que anuncia el momento de descanso intelectual y el inicio del juego entre pares se transforma en una marca temporal en el que se abren las puertas para que los alumnos disparen del encierro y el sometimiento.

"...En la clase hay un ámbito más contenido, el problema son los recreos (...) Ellos, ya los vas a ver en el recreo... correr, correr, chicas y varones, con una violencia (...) Ya vas a ver cuando toca el timbre te pasan por arriba..."

Sabemos que los niños están obligados a la tarea escolar, y que, probablemente, circule poco el deseo por permanecer en las aulas. Las representaciones vigentes respecto de la indisciplina generalizada también pueden estar instalando fantasmas, de modo tal que los docentes se colocan en posiciones más inflexibles e intolerantes respecto de las conductas de los alumnos.

c) Comportamientos violentos, normativa jurídica e intensificación del control

En los recreos, dada la modalidad de interacción entre los niños, los docentes sostienen que se incrementa el riesgo. Minutos donde se acrecienta el peligro. Un peligro tangible que afecta directamente a los niños y un peligro latente, nuevo en las instituciones escolares, que remite a la factible denuncia que hagan los familiares a la escuela, más específicamente a los docentes. La escuela se siente cuestionada y puesta en la lupa legal. Cada acción puede traer responsabilidad jurídica. Esta situación intensifica el control.

El "deber de seguridad" tiene que garantizarse en las escuelas. Este deber aparece vulnerado cuando el alumno sufre daños en su integridad psicofísica. La lectura de la ley nos indica que "el propietario del establecimiento institucional, sea privado o

público, tiene deberes de asistencia, estos relacionados a la protección de los alumnos que concurren a él, en razón de tutelar la indemnidad física y psíquica del educando (...) El titular responsable del establecimiento se encontraría entonces con la obligación en forma tácita de devolver al educando cuando finalice la actividad escolar, en la misma condición en que lo recibió, caso contrario si el menor es víctima de un hecho dañoso durante el desarrollo de la actividad escolar y estando bajo el control de la autoridad educativa, tendrá razón de ser la obligación por parte de éste de resarcir el perjuicio sufrido por el educando en razón al incumplimiento del deber de seguridad" (GUERRERO; ZORDÁN, 2004:77).

La ley es fría y sólo anticipa la pena de un hecho que se desvía de la regla. Así anticipa a los actores acerca de lo punible de una intervención docente según lo que implique, pero no da cuenta de la complejidad que encierran ciertos episodios. La ley sólo atiende los efectos y se garantiza el respeto en función del castigo que considere necesario por negligencia o desacato a la norma. Desde esta normativa, le compete al docente asumir la responsabilidad de los daños sufridos por alumnos como así también aquellos daños que los alumnos pudieran infringirle a terceros; responsabilidad permanente mientras esté el alumno bajo su control.

Esta responsabilidad civil, de la que los docentes han empezado a tomar más conciencia en los últimos tiempos por la propia vivencia de hechos en los que han quedado implicados ellos o alguno de sus colegas ha producido una "intensificación del control" sobre las conductas de los niños. Las funciones de filiación simbólica y la transmisión normativa se empañan y perturban por la lógica de estas decisiones de control que se justifican por los riesgos a los quedan expuestos los docentes en términos de responsabilidad por hechos violentos que ellos

no pueden anticipar, abordar y solucionar. Así el acento se pone en un control de los cuerpos para evitar accidentes. Acciones que atienden la salud de los niños, previniendo o atendiendo accidentes, pero que también ponen en resguardo legal al docente.

Es posible que el marco legal haya respondido a la prevención de ciertos abusos docentes pero también nos invita a pensar que tal como hoy opera desde las representaciones desvirtuaría el sentido de la transmisión de la norma social para convertirse casi en un operativo policíaco. En este sentido las medidas que se empiezan a pensar y a ejecutar se asemejan bastante al dispositivo institucional descrito por Foucault. Estos sucesos que "entran" a la escuela son interpretados como verdaderas amenazas por los docentes. Inseguridad, desprotección, estrés, son los términos con los cuales se indica esta invasión del afuera al adentro. Vivenciados como una especie de acechanza a la escuela y no siendo abordado desde un trabajo que convoque a poner palabras donde sólo circulan angustias no tramitadas; nos hallamos ante sensaciones, creencias y sentimientos que no habilitan una actitud reflexiva tendiente al análisis de estas preocupaciones compartidas.

El peso de lo subjetivo frente a los hechos, el impacto que produce en la instancia del sujeto, genera respuestas pegadas a estas percepciones singulares sin una instancia institucional de tratamiento y objetivación de los conflictos. Asumidos los hechos como de corte personal, los docentes se sienten intimidados y en situación de riesgo ante posibles venganzas posteriores por parte de los padres.

Los cercos simbólicos en la escuela parecen resquebrajados, en coincidencia con la crisis institucional más amplia y con los procesos de desimbolización que se vienen sufriendo. Si estos cercos simbólicos necesarios son violados, las instituciones acuden

a reforzar sus cercos materiales. A las sensaciones de invasión y amenaza se suman las sugerencias que desde el marco jurídico se hacen (compañías de seguro, nueva mercantilización de la seguridad). Entonces la escuela se encierra tras la colocación de más candados cerrando efectivamente las puertas cada vez por más tiempo y con un control riguroso de quienes ingresan.

Esta cerrazón permite sólo el "ingreso controlado" de los alumnos (se cierran las puertas para impedir el ingreso de los padres) bajo el supuesto que de este modo los probables episodios inmanejables son prevenibles. Así se revela una paradoja: desde la escuela se desea integrar a la comunidad pero sus puertas permanecen cerradas. Cerrazón no tan sólo material. Circula en el imaginario suficiente desconfianza sobre algunos padres como para justificar el "no ingreso" a la escuela. Interpelada la confianza mutua familia-escuela se hace arduo el trabajo en conjunto.

Las escuelas reciben de las empresas de seguridad ciertas instrucciones como estrategias preventivas. Las mismas ponen en acción mecanismos de control que casi podemos pensarlas como contradictorias de lo que sería la escuela como espacio público. Estas son algunas de las recomendaciones que reciben las escuelas para optimizar decisiones que disminuyan riesgos:

- Vigilancia del sector de ingreso y egreso.
- Vigilancia en los recreos, personal docente y personal contratado de "seguridad" que se ubican estratégicamente en los patios.
- Contacto permanente con la policía y servicios de emergencia (pulsar botones de alarma).
- No dejar el aula sin ningún responsable a cargo, se supone vigilancia permanente.
- Cuando las puertas de ingreso y egreso están sin llave deben estar custodiadas

por personal de seguridad o por alguna autoridad.

Mantenimiento, revisión y control de las instalaciones y mobiliario para evitar accidentes (GUERRERO; ZORDÁN, 2004:32).

d) Los alumnos y el atrapamiento de ciertos significantes

Los comportamientos de indisciplina y violencia orientan la mirada hacia los niños y también hacia los padres de estos niños, delegando toda la responsabilidad al contexto familiar. Es un aspecto más del problema que no se puede negar. Ante los comportamientos violentos se va haciendo una cadena. La escuela señala a un alumno por algún motivo, toma una decisión, castiga. Los padres reclaman esa medida, la escuela tiene dificultad para responder adecuadamente. Se van incrementando las interacciones violentas.

Se inicia una cadena que potencia la violencia colocando a cada uno de los actores muy lejos de un trabajo que propicie la educación de ese niño, hasta el punto en que termina en problemas vinculares entre padres y directivos o docentes perdiendo el centro en cuestión: la atención a este niño. Al menos dos grupos son foco de atención. El primero estaría integrado por los llamados "casos problemáticos" y el segundo agruparía a "los grandes".

En la institución estudiada tenemos un primer grupo: los "casos problemáticos". Refiere a aquellos niños que cargan con una historia familiar y una constitución psicosocial que se presenta incompatible con la organización del trabajo escolar y con lo esperable; en tanto "normal" para la escuela. Se manifiesta como imposibilidad de hacer las actividades, movimiento continuo del cuerpo, deambulación, dispersión, desinterés, provocación al otro, no acatamiento de consignas y órdenes impartidas por el docente.

Algunos de estos niños están diagnosticados de padecer Síndrome de Déficit Atencional, una nueva moda que resuelve rápidamente el problema del niño encontrándole una causa orgánica que nos exonera de pensar alguna otra cuestión que nos involucre en la responsabilidad de tal sintomatología. Esto no niega que existan algunos casos con diagnóstico apropiado pero, más bien, se ha vuelto una manera rápida y efectiva de manejar los niños tras la medicación de una droga que los controla "desde afuera". Este grupo de alumnos se concentra fundamentalmente en el primer ciclo de la EGB. Es necesario detenerse en algunas reflexiones referidas a la incorporación de la norma y de los organizadores simbólicos para el trabajo intelectual y la construcción de esquemas cognoscentes.

En el mundo actual, se ha instalado una dinámica en la cotidianeidad que exige respuestas rápidas y eficaces pensando en el menor costo posible y con la menor inversión de tiempo. Esto nos lleva a mencionar, por citar un ejemplo, prácticas que recurren a soluciones de corte positivista apelando al uso de fármacos para resolver "mágicamente" problemáticas que tienen que ver con la constitución de la subjetividad y de los hábitos de cada sujeto. El problema no es que mediquen, porque en muchos casos puede ser oportuno, sino que sea pensado como único recurso, instalando en el imaginario colectivo una idea de "práctica más autorizada" y, por supuesto, la de mejores resultados a corto plazo. De este modo sin un mayor esfuerzo por comprender y explicar las causas y lo que sería el trasfondo de un problema, la droga momentáneamente resuelve el control de la conducta.

Ubicado el niño en este encasillamiento, se canaliza la ansiedad de padres y docentes. Encontrada una causa orgánica nos desliga de pensar cuestiones que nos impliquen

en el problema. Siendo de localización neurológica la causalidad, la apuesta a la medicina nos des-entiende. El control de la "mala conducta" dependerá entonces de la "toma de la medicación" que actuará de "control externo". El consumo de la pastilla irá acompañado de enunciados que el niño escuchará, lo que también obrará en la conformación de su identidad. No existirá así, la posibilidad de considerar la ausencia de ritmos y regularidades en su socialización, como un posible modo explicativo de su "hiperactividad" incurriendo en un reduccionismo orgánico. En muchos casos, la vida cotidiana de los niños carece de ritmos como regulaciones en el tiempo a través de los cuales va incorporando hábitos. Hábitos que ordenan y van dando un marco contenedor en su existencia. Esos hábitos posibilitan la construcción de esquemas que variarán según los hábitos que estructuren, los cuales, a la vez, dependen de los mundos de la vida de cada quien. Entonces, si los niños en sus vivencias cotidianas no tienen incorporado cierto orden y es bastante caótica su organización familiar; traducen esto en la escuela, que presenta una organización bien pautada y a la que ellos no se pueden acomodar.

Conocer y comprender la trama familiar donde se ubica el niño es imperioso en pro de dar cuenta de sus acciones. En la escuela esto no es tarea fácil, tampoco su función es terapéutica. Pero una recurrencia frecuente de los docentes es remitir a la historia familiar. Historia que conoce por comentarios de pasillo, por algunos fragmentos de información provenientes de los propios padres, de datos sueltos que arman una trayectoria de vida a través de estas pesquisas. Generalmente con estos materiales van construyendo algo de la biografía del niño, seguro tergiversada y sin un abordaje serio para ubicar al niño en la trama familiar en su mundo de la vida. Estos relatos que se van creando en torno al niño se transmiten entre los docentes, de boca en boca, caracterizan-



do al niño según la familia que le tocó en suerte, de tal manera de ir justificando sus comportamientos, como así también las reprimendas necesarias para la corrección de las faltas. Los docentes sienten que son niños con historias familiares que están más allá de las posibilidades de la escuela. Cuestión bien cierta, pero lo que no habilita de por sí a renunciar a la intervención.

El otro grupo, el de "los grandes", está integrado por los niños de sobre-edad. Es un grupo constituido por alumnos de los 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grados que tienen entre 13 y 14 años. Esta repitencia con su consecuente sobre-edad se presenta como problemática en el segundo ciclo de la EGB. Son los que no pudieron cubrir su escolaridad en los plazos esperables marcando una diferencia de edad que los coloca en el lugar de "los diferentes" respecto del grupo total. Diferencia real tanto en lo subjetivo como en lo social. La escuela no sólo reconoce la diferencia en tanto etapas evolutivas distintas (niños de 13/14 años junto con niños de 10/11 años) sino que dicha diferencia se vivencia como negativa desde los niños y los docentes. Es el peso de la repitencia, la marca de fuego por no haber cumplido con la norma preestablecida respecto de los tiempos escolares que clasifica la trayectoria en etapas bien determinadas. La diferenciación y separación por grupos etarios acentúa el desfase de aquéllos que no pudieron cumplir en el ciclo regular. Así, los retrasados deben formar parte de un grupo desde el lugar de "los diferentes". Fracaso escolar, repitencia y sobre-edad operan como significantes asociados.

Los dos grupos están compuestos por alumnos con nombre y apellido, son en el contexto escolar rápidamente reconocidos, son los chicos "detonantes", los "famosos". Son los que se distinguen y reconocen por su mal obrar. Éstos son sus estigmas, es la manera más rápida de identificarlos. Lo que ellos hacen es esperable e imputable dada

la marca que los convierte en sospechosos ante cualquier evento. La marca es negativa pero a ellos los coloca en un lugar de mirada privilegiada; también opera como un modo de llamar la atención a los referentes adultos. Aunque sea desde el castigo hay alguien que les dedica un momento que, a pesar del malestar que rodea esa "atención" pasa a ser el tiempo para los "famosos".

Los niños construyen su identidad asiéndose a enunciados dichos por otros: padres, maestros, pares. Las palabras emitidas por esos otros los caracterizan como sujetos. Desde su temprana infancia el niño tiene una imagen de su cuerpo que Lacan aborda desde lo que él llama la fase del espejo. Es desde ese momento y para adelante que el sujeto se va a ir constituyendo según como sea "visto, mirado y hablado" por los otros significativos alrededor de quienes crece. Son los enunciados de esos otros los que permiten que, de un modo especular, él se refleje. *"Este registro imaginario de su propia imagen que se construye a partir de la mirada de los otros, es la base de su identificación, que le permite reconocerse y diferenciarse. Marcado desde afuera, en función de cómo es visto y hablado según la significación que tiene para los otros, se constituye viéndose como los otros lo ven desde una alienación imaginaria (...) No sabe realmente quién es, sino cómo es para los otros, según cómo se ve, visto desde el decir de los otros"* (AGENO, 1997:54).

IV - Consideraciones finales

No ha sido sencillo redactar estas páginas. La cautela guió las interpretaciones abrigando un resguardo para que no se lean únicas y últimas. Interpretar, analizar sin juicio que inhabilite. Comprender para más tarde proponer. Expresa Bourdieu, refiriendo a la escuela como otro de los lugares difíciles de describir y pensar, que *"las imágenes simplistas y unilaterales (en especial las vehi-*

culizadas por la prensa) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables (...) abandonar el punto de vista único, central, dominante –en síntesis casi divino– en el que se sitúa el observador –y también su lector (al menos, mientras no se sienta involucrado)– en beneficio de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales” (BOURDIEU, 2002:9).

A modo de síntesis podemos concluir:

- Nostalgia de un tiempo que fue mejor. Reconocimiento de cambios estructurales pero resistencia a pensar una escuela que se modifique en función de los cambios más amplios.
- La indisciplina y los episodios violentos son tratados como externos a la escuela, “vienen de afuera”, se “meten” e “invaden”. Hay una causalidad ubicada fuera.
- Saturación docente. Su función de enseñanza se siente boicoteada. Droga, violencia, desempleo, desintegración familiar irrumpen en la escuela. Imposibilidad de pensar, parálisis, padecimiento, malestar. Psicomatización del malestar.
- Ilusión / des-ilusión de lo que otros profesionales puedan resolver. Delegación del problema a otro.
- Visibilidad de la violencia reconocida en comportamientos tangibles, observables. Patadas, agresiones verbales, juegos brutos, golpes, amenazas, provocación y maltrato a otros, lenguaje discriminador, robos.
- Clima de desconfianza entre el equipo docente y de gestión con un grupo de padres identificados como asediadores de la escuela.
- Diferenciación y clasificación de grupos. Estigmatización. Violencia simbólica.

- Normativa jurídica, nuevas responsabilidades civiles y penales de los actores educativos. Intensificación del control. La escuela cobra la forma de un dispositivo bien foucaultiano.

Parece un panorama desolador. Pero la escuela sigue en pie y está “sabiendo” que es necesario revisar, pensar, inventar nuevas formas de acción. Son desafíos para los que no están las respuestas construidas. Requieren de reflexión, criticidad, creatividad. Furlán, pensando estos problemas de violencia, menciona: “Siento que es un momento en que la teoría tiene que estar ayudando a reflexionar y actuar en torno a los problemas de la práctica” (FURLÁN, 1999:2). Las instituciones educativas son espacios de filiación simbólica que aseguran un pasaje de lo singular a lo plural, inscribiendo a los sujetos a un grupo, en una herencia que recibirán, tomarán, ampliarán, actualizarán, recrearán, y dejarán a los por-venir.

No debemos ignorar la insustituible función estructurante de las instituciones. La desimbolización o la escasa e insuficiente simbolización a través de la palabra nos conduce a la violencia como vía de vehiculización inmediata del malestar. Somos parte de una sociedad atravesada por la violencia con predominio de las pulsiones destructivas que tienen que ver con una “colonización de los mundos de la vida” operando un reemplazo de las acciones comunicativas orientadas al entendimiento por aquellas estratégicas o instrumentales orientadas a fines.

Educación implica una toma de posición, que se traduce en decisiones y actos “con otros”, que orienta nuestras acciones de modo que no se acepte pasivamente la realidad como lo “natural” a modo de resignación dóxica en la que la realidad preexiste por “el orden de las cosas”. Participación y responsabilidad en la realidad de la que “so-

mos parte". Los miembros de una sociedad pueden no sentirse "integrante-parte" por ser ubicados desde los espacios que detentan poder, en el lugar de "resto" colocados en otra categoría de ciudadanos y lo que ello implica respecto de sus posibilidades de modificar su realidad. Al interior de las escuelas también aparecen estos procesos estigmatizantes, portados por los alumnos. Está lo instituido sin factibilidad de lo instituyente. Pero todos somos y hacemos a las instituciones. Ellas no están al margen de nuestra existencia, somos su existencia y ellas hacen a la nuestra. Los enunciados identificantes dejan huellas en los sujetos. La ofrenda que el docente haga al niño, si hablamos de una tarea educativa, va a depender en gran parte de la confianza que tenga el adulto en sus capacidades. La apuesta como aquello pensado para dar, para hacer, para ofrecer al otro y con el otro en un sentido que "vale la pena". Una relación desde la confianza brinda un terreno fértil para la educación. El sujeto necesita sentirse reconocido y gratificado por la aceptación del otro. Ese reconocimiento le aporta suministros narcisistas necesarios para seguir desando conocer. Una apuesta de parte de los educadores que cobrará dimensiones diferentes en relación a las vi-

siones de futuro, a las utopías que alimentan sueños y esperanzas que nos dan energía para seguir la andanza.

Entonces vemos que la escuela está en una encrucijada respecto de lo que puede, debe, quiere y siente que está preparada para pensar y hacer. En esta crisis social se ha dado una pérdida de referentes desde donde poder leer la realidad, pensar y obrar en consecuencia. Se han perdido los modelos de acción, aquéllos que se conocían e imitaban porque eran eficaces. Hoy la diversidad de conflictos obliga a revisar, repensar y recrear modos de intervención.

Modos de intervención distintos y diversos según las circunstancias, apelando y apostando al pensamiento y a la construcción de conocimientos que habiliten a pensar la instancia institucional y la de los sujetos implicados que facilite la comprensión de los mismos abriendo la posibilidad de "reflexión simbolizante".

Original recibido: 03-11-2005

Original aceptado: 09-05-2006

Bibliografía

- AGENO, Raúl; COLUSSI, Guillermo. *El sujeto del aprendizaje en la institución educativa*. Homo Sapiens, Rosario, 1997.
- BOURDIEU, Pierre y otros. *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUAT, Loïc J.D. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México, 1995.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. "Doxa y vida corriente". En *Revista El cielo por asalto*. Año III, N°5. El cielo por asalto, Buenos Aires, 1993. Pág. 87-98.

CANGUILGHEM, George. *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI, México, 1978.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

FURLÁN, Alfredo. "Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos. El final de un curso para comenzar una revista". Ponencia expuesta en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, octubre de 1999.

GUERRERO, Horacio; ZORDÁN, María. *Responsabilidad Penal y Civil de los Actores Educativos. Normativa jurídica y Aspectos Sociológicos*. Educando Ediciones, Córdoba, 2004.

GUTIÉRREZ, Alicia. *Las Prácticas Sociales*. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y Técnica como Ideología*. Editorial Tecnos, Madrid, 1992.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Taurus, Buenos Aires, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1998.

LAINO, Dora. *Psicopedagogía en la actualidad*. Homo Sapiens, Santa Fe, 2003.

MEAD, George. *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Buenos Aires, 1976.

TIZIO Hebe. "Sobre las instituciones". En NUÑEZ, Violeta (comp.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas a la Pedagogía Social*. Biblioteca de la Educación, España, 2002.

VASILACHIS, Irene. *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.