

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***“SUJETANDO SUBJETIVIDADES. LA
VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA.”***



MONOGRAFÍA

Estudiante: Andrea Rosalba Icardi

C.I.: 3.563.699-1

E-mail: rosalbaccerri@yahoo.com.ar

Docente tutor: Claudia Lema.

Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

Montevideo, Marzo 2 de 2015.

RESUMEN

Para adentrarse en el tema de la violencia que se da en el ámbito de la educación primaria en Uruguay, es necesario pasar por una serie de puntos relacionados que ayudarán a visualizar lo que a simple vista y en la opinión popular, parecen hechos aislados; para demostrar que por el contrario, son productos del emergente social que nos implica afectándonos a todos en todos los niveles de nuestras relaciones.

Comenzando por la concepción de instituciones, donde se describe el papel de los establecimientos educativos y su relación con la macro política y el capitalismo mundial; un pequeño resumen nos ubica en la historia de la educación primaria en Uruguay, desde donde pasamos a describir la violencia en las escuelas. Se nombran algunas estrategias llevadas a cabo en nuestro país por políticas gubernamentales.

Luego, se trata mediante el aporte de diferentes autores y haciendo hincapié en el psicoanálisis, la noción de agresividad y violencia. Tomando en cuenta trabajos realizados en el encuadre de la Organización Mundial de la Salud, es que nos acercamos a los diferentes factores que intervienen en las conductas o hechos violentos. Finalmente se concluye este trabajo en el intento de una visión integradora de los componentes que confluyen cuando se da un hecho violento en un ámbito educativo.

El objetivo es lograr un material desde donde comenzar a pensar posibles intervenciones a nivel de lo institucional, con una mirada crítica y abierta a nuevas posibilidades educativas que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

INTRODUCCIÓN

El tema de la violencia en las escuelas es muy complejo, debido a la cantidad de aspectos involucrados; que van desde las formas que adquieren los procesos sociales, políticos y económicos, pasando por los modos de vincularse en los diferentes ámbitos, hasta llegar a la violencia que se manifiesta en la conducta de un niño dentro de un establecimiento educativo. Y es de aquí que no es acertado focalizar nuestra atención solamente en ese niño que causa algún problema por su conducta no adaptada, entendiendo que es un sujeto emergente de todo lo que le rodea. La subjetividad no es lo que surge de un individuo y se despliega en su comportamiento, sino que se construye “(...) desde los saberes y los poderes que el individuo encuentra en el mundo (...)” (Díaz, 2005, p. 157). los cuales son interiorizados o plegados en un proceso de subjetivación, que va configurando su realidad y su psiquismo. Esta postura cambia la manera en cómo se aprecia esa conducta que resulta inapropiada, para pasar desde un niño agresivo a un niño que responde con conductas agresivas; a quien hay que tratar de comprender más que de reprender, justamente para encontrar una solución enriquecedora, una línea de fuga¹ (Deleuze y Guattari, 1994). Para lograrlo, la primera hipótesis desde donde comenzar a pensar será: para que un niño tenga una conducta violenta (que implique un daño a otra persona u objeto), antes tuvo que ser violentado de alguna manera. Esa manera no siempre es física, y por eso no lo vemos como violencia, pero lo es en cuanto le provoca a él (nuestro niño) un daño que puede dejar huellas que afecten su desarrollo, si por ejemplo, el niño adquiere formas de conducta perjudiciales para él y su entorno.

Cuando hablamos de violencia escolar, mejor llamada violencia en las escuelas por todo lo antedicho, hacemos alusión a conductas destructivas que pretenden y/o logran causar daño físico y/o psicológico a un niño o niña, o a un grupo de niños y/o niñas, a un adulto o a objetos que se encuentran dentro del establecimiento o a la misma estructura edilicia. Algunas de estas acciones provocan situaciones que despiertan ansiedad, miedo y hasta terror, cuando se percibe que no se pueden prever ni controlar. El agresor, quien expresa la conducta violenta dentro del centro educativo, puede ser un niño (alumno) o un adulto (maestro, auxiliar, director) que llega a esta forma de expresión ante la falta de

elaboración o mediación del pensamiento, es decir, sin poder muchas veces controlar su acción por ser una forma de descarga directa o pulsional. Para todos estos casos, nos parece acertado desde el punto de vista educativo, el aporte de Bleichmar (2009), quien opina que: "(...) nuestra tarea no es ponerle límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y capaces de articular su individualidad con el conjunto..." (p. 60). Lo que implica lograr un enriquecimiento a nivel simbólico, un poder pensar y saber resolver las dificultades desde un nivel de entendimiento.

El hecho de que se den situaciones de violencia en las escuelas, lleva a cuestionarse el poder histórico de esta institución, sus fundamentos, que ya no logran dar respuestas a la sociedad. Se ve la necesidad de pensar sus capacidades de constitución y sus poderes de atención, considerando que asistimos a la declinación del modo de producción institucional. La subjetividad pedagógica que implicaba un modo reglado de transitar la escuela, ha sido transformada en una subjetividad de intemperie, para la cual no hay garantía ni referencia. (Duschatzky, 2010, p. 4). Ante esta realidad de "impotencia instituyente de la escuela y la familia," las investigadoras argentinas Duschatzky y Corea (2009), plantean que aparece la violencia como un modo de relación, "(...) en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos" (p. 23).

Si ampliamos la mirada y consideramos la violencia como un fenómeno social actual, que afecta la calidad y la salud de la vida de las personas, encontramos un informe sobre violencia y salud, elaborado por la Organización Mundial de la Salud, que se posiciona estratégicamente, partiendo de la base de que: "Es posible cambiar los factores que contribuyen a producir respuestas violentas, ya sea los dependientes de la actitud y el comportamiento o los relacionados con situaciones sociales, económicas, políticas y culturales más amplias. La violencia se puede prevenir (...)." (2003, p. 3) Con lo cual queda establecida la base para la elaboración de nuevas políticas de intervención por parte de este organismo, a nivel mundial.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Las instituciones en general, “(...) se crearon para responder a necesidades sociales”. (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992, [p. 18]²). Más específicamente, surgen en la Época Moderna como forma de organización para el desarrollo de las sociedades capitalistas, cuyo objetivo es asegurar el orden y la producción industrial. Son un dispositivo que busca en sus orígenes, la formación del personal obrero que hará girar la gran rueda mercantil; por lo cual a través de las instituciones los seres humanos son “controlados” y educados de acuerdo al contexto sociocultural en que se encuentren, y a lo largo de toda su vida.

Para Barembliitt (2005), las instituciones: “son árboles de decisión, es decir, una serie de prescripciones, prohibiciones y de opciones indiferentes, que guían la vida social, de manera consciente o no.”(p. 33) Es decir, que son como marcos dentro de los cuales podemos realizar nuestras acciones, también nuestros pensamientos y hasta nuestros deseos; nos dan el formato para vivir y convivir en sociedad. Se trata de cuestiones que pasan por valores éticos, estéticos, juiciosos, y dualismos como bueno-malo, lindo-feo, justo-injusto, permitido-prohibido, etc. Las instituciones “representan (...) a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante.” (Fernández, 1994, p. 36). En cierto modo nos condicionan, mientras que nos dan un sentido de referencia, de identidad, de seguridad e integración, sin las cuales no podríamos organizar nuestro universo psíquico y exterior; “(...) constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. (...) Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones, en este sentido estamos `sujetados´ a ellas” (Frigerio y otros, 1992, p. 19). Las instituciones definen así la realidad social y los comportamientos humanos. “(...) son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima.” (Fernández, 1994, p. 21).

Las más notables o universales, que regulan todas las sociedades, son las instituciones de relaciones de parentesco (familia), las del lenguaje, las del trabajo, las del

género o la sexualidad, las de la justicia, las del comercio, etc. El conjunto de varias instituciones es lo que forma una civilización o una sociedad.

Las instituciones se van componiendo a través de tres procesos que coexisten en forma dinámica, ellos son: lo *instituyente*, lo *instituido*, y la *institucionalización*. Este último, es el proceso que indica que se está creando algo nuevo, una nueva forma de institución, lo denominado instituyente. Mientras que lo instituido es lo que ya está dado, lo supuesto, lo conocido, la parte más estática y la que más se resiste al cambio. (Baremblytt, 2005).

Las instituciones se materializan a través de las *organizaciones*, quienes a su vez se constituyen en un conjunto de *establecimientos*. Por ejemplo, para el caso de la institución educativa, se organiza en nuestra sociedad uruguaya, a través del Ministerio de Educación y Cultura, del cual dependen las escuelas y establecimientos educativos del país. (Baremblytt, 2005).

Las escuelas, desde su inicio como formas de institución, son portadoras de un *mandato fundacional*, que hace referencia a un acuerdo con la sociedad, donde el Estado es el garante. El mandato o acuerdo, representa una responsabilidad para ambas partes, escuela y Estado, en tanto la escuela debe “movilizar recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio y otros, 1992, [p. 20]); así como el Estado debe proporcionar las condiciones políticas y económicas para que esto sea posible. “Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.” (Fernández, 1994, p. 26).

Las instituciones educativas fueron creadas, en términos generales, para cumplir con la transmisión de valores y creencias que legitimen el derecho y el orden económico y social establecido. “La escuela constituye el contexto donde se establecen relaciones sociales encaminadas a satisfacer ciertas demandas de la sociedad... la custodia, la selección de roles, la aceptación de valores y la adquisición de conocimientos.” (Cerezo, 2002, p. 83). Esto implica la formación de ciudadanos capaces de mantener el orden y de insertarse en el mercado laboral, por lo cual un sistema educativo tiene funciones relativas a la enseñanza-aprendizaje, pero también político-económicas.

De acuerdo con Sacristán (1989): “Interpretaremos las escuelas como instituciones que personifican las tradiciones colectivas y las intenciones humanas. Éstas son, a su vez, productos de ideologías sociales y económicas identificables.” (p. 39) Además, la

escuela, “(...) es la única institución importante que se interpone entre la familia y el mercado de trabajo” (Sacristán, 1989, p. 43), ya que es obligatoria y por lo tanto necesaria para la inclusión social.

Siguiendo con el aporte de Sacristán, en su obra “La enseñanza. Su teoría y su práctica” (1986), intenta de-construir las condiciones que se establecen en la escuela, prestando mayor interés a los primeros años escolares, los de educación inicial, que según describe, son los más significativos porque tienen como objetivo la socialización del niño mediante el aprendizaje de las principales reglas de convivencia; reglas que determinan las condiciones para la vida en sociedad, y que implican la renuncia de conductas consideradas amorales o inadaptadas. Sobre todo pone énfasis en la relación entre las instituciones educativas y el desarrollo industrial:

La estructura profunda de la vida escolar, el contexto básico y organizador de las reglas más corrientes que se establecen, que se interiorizan, que parecen dar sentido a nuestra experiencia en las instituciones educativas, están estrechamente relacionadas con las estructuras normativas y comunicativas de la vida industrial. (p. 49).

Básicamente, los significados que se transmiten, y que busca visualizar el autor, ya desde el nivel inicial de la escuela, tienen relación con el concepto de trabajo: lo que es trabajo y lo que es juego, y cómo debe actuarse ante cada uno de ellos. “(...) jardín de infancia, (...) momento crítico en el proceso por el cual los alumnos llegan a asimilar las reglas, normas, valores y las disposiciones que son “necesarias” para ocupar una función dentro de la vida institucional existente en la actualidad.” (Sacristán, 1989, p. 44).

Estas observaciones, sobre los modelos que se quieren reproducir, nos llevan a tener presente que todo lo que se quiere transmitir a través de la educación escolar, se encuentra explícito y en parte oculto, en el *currículo*, pudiéndose constatar que el origen del mismo se relaciona con el control social. “Las formas de conocimiento (tanto de tipo manifiesto como las de tipo oculto) con que uno se encuentra dentro de los ambientes escolares implican nociones de poder, de recursos económicos y de control social.” (Sacristán, 1989, p. 40). El currículo manifiesto, se expresa en los conocimientos a transmitir, en pro de un auto-desarrollo o crecimiento individual y a la vez social. Otra parte del currículo permanece oculto, o no especificado, y está dado en la transmisión de significados sociales y culturales; tiene que ver con lo escrito anteriormente sobre la transmisión de valores o caracteres desde la etapa inicial. “El currículo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte”. (Sacristán, 1989, p. 39).

EDUCACIÓN PRIMARIA EN URUGUAY.

La educación en Uruguay, no escapa a la contextualización de la época en que se hizo necesaria, y ha sido modificada de acuerdo a la realidad social de cada momento histórico. Desde 1825, con la declaración de la independencia política y la creciente expansión del comercio, es imperante el aprendizaje de lectura, escritura y aritmética. Hacia 1930, la escuela pública presentaba una oferta que se expandía en el país; lográndose la universalización de egresos hacia mediados de la década de los 80. Esto significó un gran desafío, ya que al principio las condiciones no fueron propicias debido a la presencia de enfrentamientos políticos y militares, a los cuales se debió prestar mayor atención. Se reclamaba una educación que posibilitara la modernización del país: tecnologías y obreros capacitados. A pesar de la creciente demanda, el sistema educativo uruguayo logró solventarse recién a partir de 1868, con la Reforma Escolar, impulsada por José Pedro Varela. En estos años fue uno de los sistemas de integración más importantes de nuestra sociedad. Período que fue seguido por la crisis mundial política y económica, que marcaron también la conmoción para este sistema integrador y democrático, aún más impactado por el golpe de Estado de 1973, y el siguiente período de dictadura militar. (Bralich, s/f)

Otro importante período para la educación se destaca desde 1995 con la *Reforma Educativa*, en la cual se incluye la educación inicial para niños de 4 y 5 años; para dar apoyo a los sectores con más carencia, transformándose así en un eje de integración social. Y a nivel de la Enseñanza Primaria, se implementó la extensión de la jornada educativa (escuelas de tiempo completo), también con el objetivo de dar apoyo a niños pertenecientes a hogares con bajos recursos económicos. (Viscardi, s/f)

VIOLENCIA EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

A nivel mundial la investigación sobre el tema comienza con los estudios de Dan Olweus en Europa en la década de los 70. En Iberoamérica, se destacan los trabajos de

Miriam Abramovay en Brasil, Alfredo Furlan y Silvia Ortega en México, Rosario Ortega en Nicaragua y España. (Muñoz, 2008).

En nuestro país el problema de la violencia en las instituciones educativas ha provocado que se lleven a cabo desde organismos del Estado, diferentes programas de intervención, tanto en la educación primaria como en secundaria y técnica. Las instituciones educativas que se sitúan en zonas carenciadas, son portadoras de mayores conflictos relacionados con hechos de violencia (Federación Uruguaya de Magisterio, 1999). Para el caso de la enseñanza primaria pública, en los departamentos de Montevideo y Canelones, se han instrumentado algunas intervenciones de las que se destacan:

- *Capacitación a docentes llevada a cabo desde el Consejo de Educación Primaria y la Federación Uruguaya de Magisterio.

- *En escuelas de tiempo completo de contextos desfavorables, se implementa el Proyecto de fortalecimiento del vínculo Escuela/ Familia/ Comunidad; el programa cuenta con asistentes sociales y psicólogos.

- *También la capacitación de docentes en proyectos de convivencia para este tipo de escuelas.

- *Desde 1998, la Inspección de Educación Primaria y la Suprema Corte de Justicia implementan el Programa sobre Derechos y Deberes de los niños, con el objetivo de fomentar valores que mejoren la convivencia y prevengan situaciones violentas.

- *Dentro del Programa Universitario Apex Cerro, se implementa el subprograma “Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Conducta en niños escolares.”

Según estudios realizados en nuestro medio, (más que nada a nivel de educación secundaria) se observa en los jóvenes incapacidad de convivencia y problemas para que incorporen valores institucionales necesarios para socializar. No se logra imponer un patrón común de comportamiento y se comprueba que la variabilidad se relaciona con la personalidad de cada docente; lo que demuestra una falla en el sistema desde el lado de la preparación y capacidad del profesorado (Viscardi, s/f). Mientras que Duschatzky y Corea (2009), desde una visión más contextualizada, opinan que no se trata de un problema de capacitación docente, sino de la impotencia de maestros y profesores, ante lo que ya no funciona como instituido, ante “la pérdida de autoridad simbólica que los excede.” (p. 85).

Si tenemos en cuenta, específicamente, lo que llamamos “violencia escolar”, sin salirnos del establecimiento educativo, encontramos una investigación llevada a cabo en México por Muñoz, quien tomando en cuenta diferentes aportes sobre la concepción de agresividad, considera que puede ser manifestada a través de tres tipos de agresión: **física**, que puede ser directa por medio de golpes, patadas, etc., o indirecta, por destrucción o robo de objetos personales; agresión **verbal**, que puede ser cara a cara o por otros medios; agresión **social**, a través de rumores, exclusión o burla. Todo esto afecta psicológicamente al sujeto (víctima) en su autoestima y promueve el temor en él. (Ruíz y Muñoz, citado por Muñoz, 2008). Dicho esto se puede apreciar la cantidad de conductas que pueden considerarse como agresivas tales como: hablar mal de un compañero, no hablarle, reírse cuando se equivoca, insultarlo, gritarle, esconderle las cosas, ponerle en ridículo, empujarlo, etc.; algunas de ellas pueden expresarse desde el grupo hacia determinada persona. El que se registren estas conductas como violentas o no, dependerá del contexto en el cual se desarrollen y de la situación que representen, ya que algunas veces podrían ser representativas de bromas que no causan ningún daño al niño, sino más bien un momento de bienestar grupal en su desenlace, esto dependerá de cómo se tomen este tipo de conductas en determinado entorno. Entonces estaríamos de acuerdo con Muñoz (2008), en decir que las conductas agresivas deberían considerarse violentas cuando causan algún tipo de daño, ya sea físico, psicológico o material, o tienen la intención de causarlo, afectando así a la víctima.

Considerando los aportes de otros autores rioplatenses, sabemos que la violencia en las escuelas va más allá de lo descrito por Muñoz como formas en que se puede manifestar, y debe verse su resplandor en la relación familia-escuela-sociedad y en las características de cada una de ellas según el contexto en que se encuentren. Esto significa que hay un clima previo a la violencia que se genera en una institución educativa, y que está dado en las condiciones que se dan en torno a ella y en la afectación de quienes están involucrados. La violencia aparece ante la falta o ineficacia de los dispositivos que instituyen la subjetividad regulada por la ley simbólica, como lo plantean Duschatzky y Corea (2009): “La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno” (p. 28).

CONCEPTO DE AGRESIVIDAD

Para el psicoanálisis el instinto agresivo está presente desde el comienzo de la vida junto con el amor que el niño puede sentir por su madre. Citando a Freud (1932): “(...); junto al amor intenso está siempre presente una intensa inclinación agresiva, y cuanto más apasionadamente ame el niño a su objeto, tanto más sensible se volverá para los desengaños y denegaciones de su parte.” (p.115)

Normalmente, durante el desarrollo, la agresividad también tiene su evolución en cuanto va adquiriendo diferentes formas de manifestarse. El niño reacciona desde muy temprana edad cuando se siente frustrado o molesto por alguna razón; al principio reacciona ante la ausencia de satisfacción inmediata (Cerezo, 2002). Más adelante, en la vida del sujeto, hacia los cinco o seis años, la agresividad puede ser controlada mediante la instauración del sentimiento de culpa, que se adquiere sobre todo en los vínculos primarios y funciona como un ordenador interno.

Con la educación que se da al niño en los contextos familiar y preescolar, al introducir limitaciones, éstas pueden provocar en el niño la inclinación a revelarse y agredir, conductas que irán menguando con el desarrollo psíquico y la instalación del mecanismo de represión (Freud, 1932). Para que ello ocurra debe existir algún tipo de vínculo que sugiera confianza en la palabra del otro, para que el obedecer tenga un peso emocional que contrarreste con la culpa por no obedecer y dañar a esa persona. En relación a eso, podemos distinguir, según Bleichmar (2008), entre agresividad como “tensión simbólica: deseo agresivo”, que no pasaría a ser conducta; y cuando esto no es posible: agresión, ante la “anulación de la representación y pasaje directo al ejercicio de la destrucción o del intento de destrucción del objeto” (p. 96).

También encontramos que la agresividad es necesaria como fuerza o impulso que permite desarrollar conductas productivas, cuando se logra reprimir y transformar el impulso agresivo destructor por medio del mecanismo de sublimación; éste supone la existencia del superyó (Freud, A., 1961), una instancia psíquica tardía que se conformaría en relación a los vínculos más cercanos al niño.

AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

La agresividad es constitutiva del sujeto (Lacan, 1966, citado por Rodríguez, 2006, p. 118); aparece ante situaciones que presentan una amenaza exterior o por sentimientos de angustia que se generan en el interior del sujeto. Mientras que la violencia se construye socialmente en los vínculos, permitiendo nuevas modalidades de relación en base a sentimientos de dominio, poder, frustración, impotencia, rabia, ira, etc. (Rodríguez, 2006). Al decir poder y dominio, queda al descubierto que las instituciones, tienden a utilizar una forma de violencia llamada simbólica, al querer adaptarnos a la sociedad por medio de comportamientos y percepciones preestablecidos. (Duschatzky y Corea, 2009). Para Rodríguez (2006), hay dos tipos de violencia: la Simbólica y la Fáctica. La violencia simbólica se ejerce en diferentes niveles vinculares representados a través de las relaciones madre-hijo, familia, escuela, sociedad, Estado, cultura; en la medida en que se impone a través del lenguaje, estructurando el psiquismo individual y colectivo a través del discurso y las formas de vincularse. La violencia es “(...) como un flujo (...) Se despliega por todos los territorios atraviesa las organizaciones, establecimientos, comunidades, grupos y colectivos, cuerpos, etc.” (Rodríguez, p. 119). Mientras que la violencia fáctica se ejerce sobre el cuerpo agrediéndolo físicamente; aparece cuando no hay mediación simbólica posible.

Dado que existen diferentes definiciones sobre el concepto de violencia, Muñoz coincide en señalar la adoptada en Noruega, por los países participantes en una conferencia sobre el tema y que se resume así: “Ejercicio de poder injusto o abusivo (...) repetido o sistemático”. (OCDE, 2004, p.3, citado por Muñoz, 2008).

Para la OMS (2003, p. 5), es: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.” Aclarándose que “uso intencional de la fuerza y poder físico” refiere además del maltrato físico, a todos los tipos de maltrato: sexual, psíquico y también autoagresión y descuido. Aunque la intención tiene un papel fundamental al considerar un acto como violento, la OMS lo hace en relación a los daños ocasionados en la salud de la persona violentada. Esto se debe a que en diferentes culturas, varía también lo que se considera violento y lo que se admite como normal.

(...) no es posible decir qué es realmente la violencia, sí pueden mencionarse dos grandes polos entre los que oscila. Un polo es aquel que afecta a la opinión pública,

en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa. (Viscardi, s/f, p. 162).

LA VIOLENCIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Esta violencia está comprendida como simbólica, ahora abordada desde una perspectiva institucional y no como hecho aislado, sino como constitutiva de las instituciones. Se manifiesta a través de los reglamentos, en el desempeño de los roles y en la anulación de las diferencias individuales; su proceder se apoya en concepciones ideológicas, mitos y prejuicios. “Hablamos de violencia simbólica en la medida en que se impone a todo el colectivo de la sociedad y su garante de acción es el Estado y/o las formas que el gobierno social adopte”. (Rodríguez, 2006, p. 123). Por lo cual nos atrevemos a decir que se desarrolla también desde lo institucional y que estuvo siempre presente, sobre todo, en los centros educativos siendo parte de la organización y como forma de imponer un orden y control a través de la formación de subjetividades adaptadas. Rodríguez llama “microviolencia institucional” a la que surge ante diferentes lógicas o modos de producción dentro de una misma organización, así como entre relaciones personales asimétricas que generan tensiones; en síntesis, todo lo que lleva a crear conflictos, término que destaca por su relación con la violencia: “es un proceso vincular inevitable y que contiene a la noción de *conflicto*, es más, el propio individuo es un conflicto en sí mismo.” (p. 125). De allí que define dos tipos de conflicto: los destructivos, en los cuales se actúa de forma violenta, generándose sentimientos negativos u hostiles; y los conflictos constructivos, que son resueltos dialécticamente en el intento de simbolizar lo ocurrido y en referencia a teorías pedagógicas que tratan sobre la complejidad y lo dialógico. Rodríguez plantea que “Cuanto más neguemos al conflicto más fuerte se vuelve éste.” Y más formas de violencia emergen de él.

Viscardi (s/f), haciendo referencia a un plano más empírico, aunque también relacionando la violencia institucional con la noción de conflicto, lo denomina “Conflicto escolar”, y explica que se producen este tipo de situaciones cuando la institución, por medio de sus actores (maestros, directores), intenta conservar el orden y hacer respetar las normas para cumplir con los objetivos curriculares. Se genera, por ejemplo, en el

encuentro entre maestro y alumno cuando éste último no es como se espera: disponible para ser educado. Desde el lugar del alumno, se es violentado ante la obligación de incorporar información que, a sus ojos, no resulta atractiva; o cuando el docente ignora o abandona a suerte a los más demorados, intentando borrar las diferencias individuales. También desde el punto de vista del docente, éste tiene cierta presión que se podría calificar de violencia simbólica, al tener que respetar las normas que son características de una institución y de sus establecimientos más en particular. En resumen, tal como lo afirma Viscardi (s/f):

El constatado fenómeno de reproducción de desigualdades y de generación de exclusiones que se observa en el fracaso escolar de varios jóvenes es central a la hora de preguntarse por la existencia de conflictos y violencias en el interior del sistema nacional de educación. El mismo constituye el indicio, la punta final y más visible de una compleja serie de procesos sociales que se estructuran tanto fuera como dentro del espacio escolar. (p. 158)

Es de destacar la visión que concibe los problemas como resultados o consecuencias de otros procesos inadecuados que se gestan a nivel social, en contraposición con la idea popular de que los problemas los generan los jóvenes. Al referirse a la reproducción de desigualdades, está haciendo mención a las posibilidades educativas; que se dan en una amplia gama por los diversos sectores sociales, siendo más perjudicados los niños y jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables o de la periferia, donde los conflictos aparecen más frecuentemente dadas las condiciones.

Lidia Fernández (1994), hace referencia al tema aludiendo que “La violencia que toda formación implica –por lo menos en el sentido de alguna frustración de los deseos individuales- está negada y oculta bajo concepciones e imágenes incorporadas a la cultura universal de la escuela (...)” (p.32). Y anteriormente habla de contradicciones sobre las que se asienta el funcionamiento escolar y da como ejemplos:

*Comportamiento homogéneo vs. deseos individuales y grupales originales.

*Seguimiento de tradiciones y reglamento vs. acciones en base a estudios reales contextualizadas.

*Encubrimiento de la violencia que supone imponer comportamientos homogeneizados vs. tendencia a respetar las diferencias.

*Conservar las características institucionales vs. transformar el contexto y las condiciones institucionales.

Estas contradicciones que conviven a nivel institucional promueven, según Fernández, puntos de riesgo, conflicto y fractura, que llevan a diferentes desenlaces, según la forma en que se encare a nivel de cada establecimiento educativo; pudiendo resultar un asunto constructivo o destructivo, como lo plantea Rodríguez (2006) en relación a la manera de abordar los conflictos.

FACTORES INVOLUCRADOS EN LOS COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS

Para trabajar sobre los posibles factores o posibles causas que han llevado la violencia hasta el ámbito educativo, se toma como referencia el siguiente esquema propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2003, p. 14), y a partir de allí se agregan los aportes de autores como Bleichmar, Duschatzky, Muñoz y la Federación Uruguaya de Magisterio.



Según la OMS (2003), son muchos los factores que pueden explicar la violencia, aunque es difícil que solo uno de ellos esté involucrado en la causa; teniendo en cuenta que unos niveles más generales involucran a los más cercanos y viceversa. Este modelo permite visualizar algunos aspectos de esos diferentes niveles, sobre los cuales se pueden pensar situaciones violentas para comenzar a aprehender sobre las posibles causas involucradas. Seguramente hay muchos más factores que se podrían agregar, mientras que otros pueden estar comprendidos dentro de los enunciados aquí; los presentados son los que se encuentran dentro de los autores consultados para esta monografía y por lo tanto, en general, son acotados ya que no hay más que una mención, sin análisis particular de cada uno.

Nivel individual: se refiere a las características individuales que permiten, o no, un segundo nivel de relación. Encontramos como ejemplos:

*Niños extranjeros. Tanto el idioma extranjero como las diferentes culturas pueden ser condicionantes para que se generen situaciones de tensión y discriminación que deriven en violencia desde o hacia estos niños. (Simonson, 2008, citado por Muñoz, 2008)

*Desimbolización (Bleichmar, 2008), un peligro silencioso: el sujeto no reconoce entre lo metafórico y lo real y toma todo al pie de la letra, ej. Si alguien dice –a este lo matamos, él cree que hay que hacerlo. Éste tipo de conductas provienen de un nivel intelectual más patológico, y la escuela es generalmente un medio donde no se detectan a estos niños como niños con graves dificultades de relación, o si se detectan pero no se consideran peligrosos, por el hecho de tratarse de alumnos que no molestan para nada y acatan todo lo que se les pide.

Nivel relacional: se centra en la forma que adquieren las relaciones cercanas, y en base a ello, las posibilidades de riesgo de violencia. Nos referimos a:

*Violencia familiar o doméstica. (Möble, Kleimann y Rehbein, 2008, citado por Muñoz, 2008, p. 1205)

*Crianza de los padres. Con bajos recursos económicos y bajos niveles de socialización. (Muñoz, 2008, p. 1205).

*Familia uniparental sin sostén. (FUM, 1999, p. 10).

* Depresión materna-carencia de cuidados. (FUM, 1999, p. 10).

*Falta de autoridad paterna o tránsito por experiencias de ley (Duschatzky, 2010, p. 3). Quienes no tienen desde la primera infancia, la vivencia que genere una dependencia de autoridad y consecuente respeto, desde los vínculos primarios, tendrán inconvenientes para prestar atención sin generar situaciones de conflicto con quien pretende ser el maestro y en quien se representa una autoridad.

*Padres con poca escolaridad. (Simonson, 2008, citado por Muñoz, 2008, p. 1205).

*Hiperinstitucionalización de los niños: se da sobre todo en las clases media y alta debido a el desplazamiento del rol de la familia para dar contención y transmitir pautas de convivencia, más que nada relacionado a la ocupación laboral de los padres.

Nivel comunitario: estudia los contextos de instituciones y sitios que frecuenta la persona, para detectar situaciones violentas. Dentro de él están:

*Contexto escolar agresivo. Hay barrios con mayor grado de violencia; también pueden haber presencia de pandillas, como forma de organización e integración juvenil. (Muñoz, 2008, p.1207).

*Pautas de interacción escolar. (Muñoz, 2008)

*Competencias docentes: de mediación de conflictos y conocimiento de la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño. (Muñoz, 2008, p. 1224).

Nivel social: determina factores a nivel general, que pueden ser generadores de actos violentos. Esto incluye todas las normas que aceptan o permiten la violencia como respuesta a un conflicto. Se encuentran aquí:

*Pobreza extrema, marginalidad, experiencias de exclusión. (FUM, 1999, p. 10).

*Violencia en los medios masivos de comunicación. (FUM, 1999)

*Indiferencia: la no respuesta del otro o la respuesta mecánica produce desubjetivación. Un estado que refiere a la falta de referencias simbólicas y al que nos referimos más adelante. (Bleichmar, 2008).

*Lógica mercantil. Los valores materiales que ofrece el mercado pasan a tener un valor preponderante sobre las cualidades personales, tanto que el objeto está por encima del sujeto. Asistimos a un "(...) desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores (...) el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual". (Duschatzky y Corea, 2009, p. 21). Para ser consumidores no necesitamos del otro ni de la ley, la relación está dada con el objeto al que aspiramos tener.

Todos estos factores, están comprendidos o atravesados por tres instituciones fundantes de subjetividad: trabajo-familia y educación; y denotan procesos de: pérdida de la referencia laboral, caída de la estructura familiar paterno-filial con su consecuente pirámide jerárquica y caída del dispositivo pedagógico moderno, o por lo menos su ineficacia ante las nuevas circunstancias. La realidad que surge de estos fenómenos es vivida, o produce, según Duschatzky y Corea (1999), tres modalidades subjetivas o modos de habitar la situación: desubjetivación, resistencia e invención.

Desubjetivación: favorecida por los procesos actuales, donde el sujeto es considerado por su desempeño y no por su capacidad de enlace con los demás.

(...) los valores que tienen que ver con el respeto, la solidaridad, el reconocimiento, son considerados valores de riesgo para los sujetos (...), esto implica que cualquiera que sea plausible de tener esas emociones se siente inmediatamente en falta. Mientras que todo aquello que posibilita la fantasía de la salvación individual, (...) se hace sintónica con los aspectos, diríamos, más egoístas, narcisistas y desubjetivados de la relación con el otro. (Bleichmar, 2008, p. 102).

La desubjetivación se enuncia en el modo de actuar sin decisión ni responsabilidad; en el dejarse llevar por lo que acontezca sin poder anticipar ni proyectar al futuro, en “no poder hacer casi nada con la situación”(Duschatzky y Corea, 1999, p. 72) más que dejarse envolver por los acontecimientos de forma pasiva. Estas circunstancias son producidas ante la falta de referencias simbólicas estructurantes, por la pérdida de la autoridad en los principales vínculos, por la ausencia de referentes a qué aspirar. En el entorno familiar, las figuras materna y paterna cuando están ausentes o cuando no representan el rol asignado, ya sea por su actitud o por su relación laboral, ponen en riesgo la representación simbólica que opera como referente en el niño brindándole estabilidad.

Resistencia: “Es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones.” (Duschatzky y Corea, 1999, p. 88). Hay resistencia de los niños a dejarse moldear por la matriz escolar, y hay resistencia de los docentes y el sistema educativo en seguir suponiendo un alumno receptor y adaptable. También hay resistencia al intentar evitar situaciones o resguardarse de la realidad, sin intentar encontrar nuevas respuestas o modos de estar en situación.

Invención: es la tercera forma de respuesta que encuentran Duschatzky y Corea (1999) y a la cual hacen referencia como una forma de abordar lo diferente intentando encontrar nuevas posibilidades “(...) gestando posiciones subjetivantes en condiciones de desubjetivación (...). (p. 79).

CONCLUSIÓN

Existen muchos factores que pueden ser productores o detonantes de violencia en establecimientos educativos y nuestro país no escapa a esta realidad, en el sentido de las tensiones y malestares que se viven día a día en ellos. Para llegar a comprender esta situación, es necesario tener en cuenta todos los aspectos involucrados, sin dejar de ser immanentes a cada contexto específico.

La violencia en los establecimientos de educación primaria no está representada solo por la conducta inapropiada de los niños; también surge de la forma de actuar de los maestros y otros referentes educativos de esta y otras instituciones que intentan mantener las “reglas” o condiciones de educabilidad sin interrogarse sobre su eficacia.

Desde Freud hasta Duschatzky, llegamos a comprender la violencia como una forma de relación que se instala en lo cotidiano, convirtiéndose este modo en una manera de acercamiento entre sujetos, y que respondería a la caída institucional, a su vez provocada por la incontrolable expansión de la lógica mercantil por sobre el poder del Estado. Esa agresión que nos constituye como sujetos, es la que aprendemos a controlar a través de las formas de institución con las que nos relacionamos y que nos subjetivan. La principal condición para eso es la implantación de la ley, su internalización y siguiente respeto por todo lo que representa la autoridad.

Desde siempre las instituciones, son “dispositivos de producción de subjetividad” (Guattari, 1992, p. 35); que actualmente están en decadencia al no poder responder a sus fines de creación del universo simbólico; dando así lugar a la explosión de la violencia como respuesta ante la emergencia que porta “una nueva forma de socialidad.” (Duschatzky y Corea, 2009, p. 23). “(...) la producción de subjetividad ha quedado en manos de los medios y no de las instituciones escolares (...) en particular la televisión que ofrece los modelos, los paradigmas, los íconos sobre los cuales se producen las identificaciones.” (Bleichmar, 2008, p. 147). El lugar del “otro” como referente, como modelo identificador a qué aspirar y a quien respetar, como condición y posibilidad de subjetivación, se desvanece y en algunos casos ya no existe.

Estamos ante un proceso de cambio que provoca desinstitucionalización. Las subjetividades modernas, eran instituidas por la escuela y la familia, enunciando las condiciones del niño y del adolescente. Del enfrentamiento a este cambio surge la

resistencia y la desubjetivación, que producen violencia como una forma que se instala en lo cotidiano, una nueva forma de subjetivación que hay que sujetar, volver a dar sentido con dispositivos creadores de un universo simbólico. Decimos que la escuela está intentando sujetar subjetividades (de intemperie) cuando hay un conflicto en el encuentro del niño con el sistema de enseñanza. Se hace imperante dejar de aferrarse a lo que debe ser una institución educativa, para comenzar a pensar ¿qué puede una escuela? (Duschatzky, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baremblytt, G. (2005). *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes: Teoría y Práctica*. Bs. As.: Madres de Plaza de Mayo.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Bs. As.: Noveduc.
- Bralich, J. (s/f). *Breve historia de la educación uruguaya*. Recuperado de:
<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>
- Cerezo Ramírez, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). Introducción: Rizoma. *En Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. (pp. 9-27). (Trad. J. Vázquez). Valencia: Pre-textos.
- Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. Bs. As.: Biblos.
- Dolto, F. (1983). ¿Niños agresivos o niños agredidos? En: *Tener hijos/1*. Bs. As. : Paidós.
- Duschatzky, S. (Marzo, 2010) *Subjetividad de intemperie y nuevas formas de composición social*. Trabajo presentado en I Jornadas de capacitación: jóvenes y adultos encuentros y desencuentros en las escuelas. Instituto Superior de Formación Docente, General Picos, Argentina. Recuperado de
<http://www.isabelcarvalho.blog.br/wp-content/uploads/2010/08>

- Duschatzky, S. & Corea, C. (2009). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs. As. : Paidós.
- Facultad de Psicología. (2014). La institución educativa y los procesos de escolarización. En *curso teórico de Psicología Educacional* (módulo II). UDELAR. Recuperado de: <http://eva.psico.edu.uy/course/view.php?id=285>
- Federación Uruguaya de Magisterio. (comp.) (1999). *Agresividad, violencia y límites*. Mtdco.: Fondo Editorial QUEDUCA.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As.: Paidós.
- Freud, A. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. México: Paidós.
- Freud, S. (1991). Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis. En J. Strachey (trad.) *Obras Completas: Sigmund Freud* (2ª. reimpresión, V. XXII). Bs. As.: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1932-1936).
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro I. (1992). *Las instituciones Educativas: Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Bs. As. : Troquel.
- Guattari, F. (1992). Acerca de la producción de la subjetividad. En *Caosmosis*. (pp. 11-46). Bs. As.: Manantial.
- Muñoz, G. (2008, octubre-diciembre). *Violencia escolar en México y otros países*. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39 (13), 1195-1228.

Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la*

Salud. Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., Lozano, R. (Ed.).

Publicación Científica y Técnica N° 588. Washington: OPS. Recuperado

de : http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf

Rodríguez Nebot, J. (2006). Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. En

E . Dabas (Comp.), *Viviendo redes: experiencias y estrategias para*

fortalecer la trama social (pp. 117-137). Buenos Aires: CICCUS.

Sacristan, G. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En *La enseñanza: su teoría y*

su práctica. (pp. 37-53). Madrid: Akal.

Viscardi, N. (s/f). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay*.

Recuperado de [http://unesdoc.unesco.org\(130874pág.144a196\)](http://unesdoc.unesco.org(130874pág.144a196))

NOTAS

1. Para Deleuze y Guattari, una línea de fuga tiene que ver con una multiplicidad o rizoma y hace referencia a lo innovador y enriquecedor que puede surgir de las circunstancias cuando no hay resistencia al cambio, sino posibilidades de fluir, de crear.

2. Este libro consta de dos partes que se leen una al derecho y la otra al revés, por eso se señala la página entre paréntesis recto haciendo alusión a la parte que comienza en el revés y final del texto.

INDICE

Portada.....	pág. 1
Resumen.....	pág. 2
Introducción.....	pág. 3
Instituciones educativas.....	pág. 5
Educación primaria en Uruguay.....	pág. 8
Violencia en los establecimientos educativos.....	pág. 8
Concepto de agresividad.....	pág. 11
Agresividad y violencia.....	pág. 12
La violencia de las instituciones educativas.....	pág. 13
Factores involucrados en los comportamientos violentos.....	pág. 15
Conclusión.....	pág. 19
Referencias bibliográficas.....	pág. 21
Notas.....	pág. 23

1

2