III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La/s escuela/s hoy. ¿Qué lazos sociales son posibles?.

Muné, Leticia.

Cita:

Muné, Leticia (2011). *La/s escuela/s hoy. ¿Qué lazos sociales son posibles?.* III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/507>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/b3X>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA/S ESCUELA/S HOY. ¿QUÉ LAZOS SOCIALES SON POSIBLES?

Muné, Leticia

Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El artículo se circunscribe a los resultados y conclusiones de la primera fase de la investigación "La violencia entre pares: influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas de educación media", becada por el C.I.U.N.R.: lectura, comprensión y análisis de bibliografía sobre la temática. Se vale de autores de diversas disciplinas: sociología, filosofía, historia, pedagogía, psicoanálisis y se basa en una metodología cualitativa. Las escuelas se presentan actualmente de un modo fragmentado, debiendo cada cual crear y recrear sus propias reglas de funcionamiento. Igualmente cada docente debe reinventar su tarea y validar su autoridad cada día. Lo mismo ocurre con la institución familia. Esto crea un nuevo tipo de lazo social y el tratamiento de los otros según un "molde prefabricado y viejo" provoca violencia. Queda como tarea inmediata de esta investigación indagar sobre las relaciones familia-escuela y su posible influencia sobre la violencia entre pares.

Palabras clave

Escuela Violencia Relaciones escuela-familia

ABSTRACT

SCHOOL/S TODAY. ¿WHAT SOCIAL RELATIONSHIPS ARE POSSIBLE?

This article refers to the results and conclusions of the first phase of the research "Violence among students: influence of relationships between teachers and high school students' families", awarded by the C.I.U.N.R.: reading, understanding and analyzing of literature on the subject. It's based on authors from various disciplines: sociology, philosophy, history, pedagogy, psychoanalysis and it's based on a qualitative methodology. Schools are currently somewhat fragmented and each one must create and recreate its own rules of operation. Also each teacher must reinvent their task and validate their authority every day. The same applies to the family institution. This creates a new type of social bond and treating each other according to a "mold pre-cast and old" leads to violence. It's immediate tasking about relations family-school and its possible influence on violence among pairs.

Key words

Violence School Relationships school-families

El presente escrito versa sobre reflexiones alrededor de una investigación titulada "Violencia escolar: la influencia de las relaciones entre familias y docentes de escuelas de educación media" becada por el C.I.U.N.R. Trata sobre la configuración social actual de la escuela media, las relaciones entre docentes y familias de alumnos y su influencia sobre la violencia escolar. Para ello se toman conceptos de autores de la sociología, la educación, la historia y el psicoanálisis. Se caracterizan las instituciones de la realidad nacional actual, circunscribiéndose a la escuela como espacio que pierde su lugar de transmisión cultural legitimada estatalmente para tomar la forma de un lugar que debe configurar y reconfigurarse continuamente. Lo mismo ocurre con las autoridades que ejercen esa función. Ya no lo hacen como representantes de una ley trascendente sino desde los encuentros/desencuentros que recrean cada vez. Se define violencia como desacople entre dos términos definidos de distinto modo según los autores: desolación/desamparo, violencia simbólica/ física, discurso pedagógico/ mediático. Además están rotas las relaciones analógicas entre escuela y familia, mediante las cuales la primera actuaba sobre las marcas de la segunda.

Configuración social de la/s escuela/s hoy:

En pos de reflexionar sobre el tema propuesto primero se debe definir lo que implica la escuela a nivel de su función socializadora y disciplinadora. Apoyándose en la teoría foucaultiana y en la escuela como institución disciplinaria moderna, Viscardi (1999) afirma que el interés de la autoridad no se limita a castigar ejemplarmente la conducta sino a incitar la buena. La socióloga ubica dos grandes inventos en Foucault: la disciplina, mecanismo de poder por el cual llegamos a controlar el cuerpo social y alcanzar los átomos sociales (los individuos) y la biopolítica, regulación de parte de las tecnologías no de los individuos sino de las poblaciones.

El poder se ejerce sobre los individuos en tanto entidades biológicas que deben ser tomadas en consideración si se quiere utilizar esta población para producir riquezas y bienes. Entonces, dos características de esta forma de control son la omnipresencia de la vigilancia y la internalización de la obediencia.

Siguiendo con la misma historización Lewcowicz (2004) compara a la escuela en dos momentos: la escuela como institución y la escuela como galpón. La primera se enmarca en los Estados Nacionales, época en que imperan las instituciones disciplinarias que se apoyan en la meta-institución Estado-Nación. Dichas instituciones mantienen entre sí una relación analógica en el sentido

de que comparten un lenguaje común y sostienen una relación transferencial: cada institución opera sobre las marcas previamente forjadas. *El estado delega en sus instituciones la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. Éste es el producto del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley. Para ser ciudadano hay que saber delegar la soberanía. Y para poder delegar el ciudadano tiene que estar educado. Se trata de forjar la conciencia nacional. El fundamento del lazo social es nuestro pasado en común.*

Según el autor citado, se ha dado un agotamiento del Estado-Nación como principio general de articulación simbólica. Como consecuencia, afirma, las instituciones, sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, ven afectadas sus relaciones entre sí y se vuelven fragmentos sin centro. Sin embargo, la realidad nacional muestra un proyecto político apoyado en una intervención cada vez mayor del Estado. ¿Se refiere Lewcowicz a una función específica del Estado cuando habla de agotamiento? Debe tenerse en cuenta que es un libro publicado en 2004, probablemente escrito a fines de 2001, años durante los cuales la precariedad de la existencia del Estado se hacía sentir intensamente. El historiador dice que la escuela se transforma en galpón: se trata de un coincidir material de los cuerpos en un espacio físico, pero ese coincidir no garantiza una representación compartida. Cada uno arma su escena. Las condiciones de un encuentro no están garantizadas. Aquí cabe aclarar que cuando se habla de escuela, se debería hablar más bien de escuelas y aún dentro de una puede haber muchas, teniendo en cuenta que las mismas han quedado a disposición de las voluntades de los agentes institucionales más que a la prefiguración general de un Estado. Se podría incluso arriesgar que toda institución es en principio galpón, que deben empezar a circular deseos diversos, heterogéneos que se encuentren en algún punto para dar significados a los espacios institucionales.

Esta situación es común a la institución de la familia. Según el historiador referenciado en épocas del Estado se acoge mediante relaciones de amparo al recién nacido en su desvalimiento primordial en la institución familiar. Para ampararlos hay que suponer a los niños desamparados desestimando sus pensamientos como procesos de pensamiento capaces de instituir subjetividades y tomarlos como síntomas, fantasías, ocurrencias, etc. La madre está provista de determinadas "técnicas" para proteger, se trata de una subjetividad instituida instituyente para otra subjetividad.

La violencia se produce cuando se trata al desolado como desamparado.

Hoy hay que imaginar una creación conjunta entre recién nacido y madre de sus respectivos puestos de trabajo, la relación materno-filial se constituye en el encuentro. ¿Pero eso no fue siempre así?

El desamparo en la desolación implica suponer que hay un vínculo y no imponerse construirlo.

Sin embargo al coordinar talleres o en clases los chicos acuden a un adulto como mediador y todo adulto en la

escuela es "profe". La pregunta es si ese "llamado" o esa "designación" será fruto de la construcción de un vínculo o de un resabio de las relaciones institucionales instituidas. Que la relación deba ser construida no significa que no se ocupen lugares diferentes en la misma. Lewcowicz se pregunta acerca de la existencia del pensamiento infantil y afirma que un niño es hijo o alumno siempre desde la nominación que le da la institución que lo produce y que ese niño es hijo o alumno porque aún no es padre ni maestro, o sea que está marcado por el "todavía no". La idea central es que las instituciones que producen infancia no reconocen una voz propia de los chicos sino que siempre los interpretan desde su relación con un adulto. ¿Es posible pensar al niño sin pensarlo como hijo o como alumno? ¿El niño nos piensa como adultos sin pensarnos como maestros, padres, etc.? ¿Cómo hablarles a los chicos si no es desde la posición de un adulto? ¿Hablar de igual a igual no es violento? Los chicos aún buscan a los mayores como mediadores de sus conflictos y les molesta que se involucren en lugares extra-escolares o como no docentes. Muestran esa curiosidad por sus vidas extra-profesionales y les gusta o hay algo que se genera cuando se les habla desde un lugar personal, desde la experiencia subjetiva, desde un saber no profesional, no formal, pero pareciera que aún así precisan de la "vestiduras" de profesor o de psicólogo.

Según Duschatzky (2007) se ha agotado la lógica que fundaba lo común a partir de una maquinaria de funciones y lugares preestablecidos y por ello la escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a su cargo. Parece estar hecha de fragmentos que no están forjados por una lógica institucional, pero susceptibles de ser permeados por algún movimiento azaroso y frágil de composición. La autora define a la escuela como un nodo en tanto se define por su capacidad de generar conexiones y nombra tres componentes que hacen al tejido artesanal de la vida social:

- Lenguaje sin guión: La eficacia de los códigos instituidos, en tanto fundadores de una comunidad de intercambio comunicativo, parece haber declinado. Asistimos a modos de decir que arman interlocución.

- Cuerpo a cuerpo: Una cosa es el cuerpo de profesores y otra, los cuerpos de los profesores. En el primer caso, cada docente opera sostenido por una comunidad de pertenencia y referencia, en el segundo, cada agente en estado de intemperie reacciona o piensa desde sus disponibilidades. La idea de cuerpos remite aquí a la crudeza de las relaciones sin mediación. Una socialidad hecha de cuerpos se arma en función no de un sistema de referencias o garantías, sino en el uno a uno.

- Estar ahí: El otro no es portador de una función, heredero de un mandato, mediador o representante de una terceridad, sino lo que su presencia pueda generar. La existencia social se produce por fuera del imperativo moral, pero dentro de las fuerzas afectivas.

La reflexión acerca de los efectos sobre el tipo de lazos de los adolescentes es inevitable. Las características escolares mencionadas en parte explican el modo de

conducta de los jóvenes respecto de los adultos antes mencionada. Si los estudiantes logran subjetivarse más en relación a un adulto que les habla desde un lugar no docente es porque el cuerpo docente ya no es tal, porque cada docente debe jugar su cuerpo en los vínculos con cada uno de sus alumnos, debe construir y reconstruir su posibilidad de enseñar en cada oportunidad, sin un aval institucional prefigurado. Hoy día los adolescentes acceden a la información de un modo inmediato, fácilmente, pero siempre necesitan de la intervención del docente como responsable de ayudarles a tramitar psíquicamente esa información, a transformarla en saber, a mediatizarla con sus propias reflexiones. Intentar sostener una información desde el lugar de saber, desacreditar un dato porque no concuerda con el “saber pedagógico” indiscutible produce más violencia que intentar pensar, aunque sea partiendo de la opinión, alrededor de un dato que dista de ser confiable.

La cientista de la educación llama frecuencia a la regularidad propia de las condiciones posestatales, la regularidad que no arma rutina. Subsisten modalidades institucionales como contenidos y formas escolares que no son capaces de operar activamente en las nuevas condiciones y producen más intemperie.

Viscardi toma esta coexistencia de formas estatales y posestatales desde la visión de la escuela como institución encargada de la transmisión de los valores legítimos, del arbitrario cultural y la violencia como posible consecuencia del intento de imponer una forma sobre otra. En ella se ejerce la violencia simbólica ya que toda acción pedagógica es imposición de una cultura arbitraria. Mientras la red de relaciones sociales funcionaba, dicha violencia se ejercía sin resistencias en la escuela. Pero en las actuales condiciones de desestructuración social este arbitrario cultural que se intenta inculcar se torna prescindible para algunos jóvenes quienes rechazan la violencia simbólica a través de actos violentos. La violencia en el espacio escolar significa que la escuela ya no consigue disciplinar. La violencia física es una negación de la violencia simbólica, de la imposición de normas sociales.

Es válido para hablar sobre las condiciones sociales y escolares inestables, cambiantes actuales remitirse a Suely Rolnik, quien compara a la situación y la tarea de la escuela en tiempos de posmodernidad con una tarea de la cartografía. Rolnik dice que para los geógrafos, la cartografía, a diferencia del mapa, que es una representación de un todo estático, es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido y se forman otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos.

Siguiendo con el contexto social actual configurante de la escuela, Clelia Conde y Alejandro Bagnati (2000) observan el “sálvese quien pueda” y el privilegio de las satisfacciones personales e inmediatas como una constante de la época y ubican como contraoferta elegida la

referencia sistemática a la *vida propia* como único y máximo valor. Sin embargo esta referencia se apoya sobre la conservación de la vida en tanto supervivencia del más apto y se deja de lado que la vida sólo puede ser con relación al otro en el seno de una comunidad, que espera de cada quien aquello que lo hace sujeto: su responsabilidad.

A la escuela se la propone en forma alarmante como simple “predio” de contención social. Si la escuela como agente y los docentes que la edifican quedan atrapados exclusivamente como auxiliares de la vida biológica, reducida su función a ser un dique de contención y a la pasiva contemplación de los “educandos”, quedan forzados a desentenderse de la cuestión de la existencia y reproducen impotentes el estado de violencia que se supone la escuela puede encauzar. Está esto ligado a la imagen de la escuela como galpón a la que se refiere Lewcowicz.

Condiciones psíquicas de la violencia:

Ulloa (1999) sostiene que la ternura es el escenario donde el sujeto adquiere estado pulsional y condición ética. En la ternura el tercero de la ley siempre resulta esencial, ya que acota la “libertad” pulsional del adulto, coartación que implica cierta estación elemental de sublimación que dará origen a dos producciones ejes de la ternura: la “empatía” que garantiza el suministro de lo necesario para el niño y el “miramiento”, mirar con considerado interés, con afecto amoroso a quien habiendo salido de las propias entrañas, es reconocido sujeto distinto y ajeno. Si la empatía garantiza los suministros necesarios a la vida, el miramiento promueve el gradual y largo desprendimiento de este sujeto hasta su condición autónoma. La ternura es el primer elemento que hace del sujeto, sujeto social.

Es sabido sobre manera que la institución educativa tiene una función clave en el pasaje de la endogamia, familia, a la exogamia, el lazo social más amplio.

Freud (1914) hace referencia a que los profesores toman el relevo de los padres en el punto que los jóvenes, en el momento de desasirse de las figuras parentales, transfieren sobre los docentes el respeto y las experiencias del omnisciente padre de la infancia y luego los tratan como a su padre en la casa, les salen al encuentro con la ambivalencia adquirida en la familia y combaten con ellos como con sus padres.

Ahora bien, hoy día la transferencia afectiva mencionada se vuelve dificultosa: los profesores no muestran esa ternura propia de quien mira a su hijo como quien, saliendo de sí, es un sujeto autónomo. Es decir, los adultos no muestran capacidad para alojar culturalmente con ternura a sus alumnos. Esto se transparenta en los discursos muchas veces despectivos, irónicos o de un profundo desconocimiento de los jóvenes, como si fueran totalmente ajenos a la realidad propia. No son tan usuales las expresiones referidas a sí mismo en los otros, esa especularidad del “No *me* escribe” o del “Hoy *me* trabajó bien”. Además, los padres tampoco facilitan este proceso ya que no suponen saber a los maestros a quienes critican por diversas razones... Entonces, ¿qué transmisión es posible, qué modelo de adulto suponen

los adolescentes, qué modelo de hijo/alumno suponen los adultos? Quizá en este punto es que Lewkowicz habla de esta idea previa de tratar a los niños siempre o como hijos o como alumnos y no sentarse a escucharlos como sujetos autónomos. Surge la pregunta acerca de qué debe aparejarse para que esta relación sea posible... ¿Es posible esta relación? ¿Se debe construir otra? ¿Cuál? ¿Cómo? Tanto de parte de los adultos como de los adolescentes, el imperativo de responder desde un lugar impuesto e imposible produce violencia. Ahora bien, ¿qué hay de la violencia entre pares? ¿Por qué se produce?

Para Corea (2004) la experiencia del Estado Nación transcurre en una escuela en la cual niñez y porvenir son sinónimos. En cambio, la experiencia del discurso mediático transcurre en una situación de pura actualidad sin futuro ni pasado, con niños que son figuras potentes y no ya promesas para los adultos.

De modo que la aparición de una nueva subjetividad de niño violenta en su emergencia casi desmesurada el dispositivo pedagógico moderno.

Desde la perspectiva semiológica, la violencia es un desacople entre el enunciado y la enunciación, entre el lugar que el dispositivo pedagógico les tiene asignados al pedagogo y al alumno y el exceso con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar. Irrumpe no sólo para violentar el lugar de "no ser" al que el dispositivo lo había confinado: irrumpe también para deslocalizar la figura del adulto-pedagogo que se había instituido en el dispositivo.

Lo que el niño tiene de potencia actual no está producido por el discurso escolar, ni por el discurso estatal sino por las prácticas mediáticas. En relación al control social Viscardi hace un análisis sobre las instituciones disciplinarias europeas del Siglo XIX conceptualizadas por Foucault y hace una diferencia con respecto a América Latina del Siglo XX y a las tecnologías de dominación surgidas en la actualidad, tales como el sistema financiero, el marketing, la lógica de los mass media. Estas técnicas no sustituyen a las descritas por Foucault sino que las incorporan y suman. FREUD MALESTAR EN LA CULTURA.

Corea confronta el discurso pedagógico y el discurso mediático en un punto decisivo para pensar el problema de la violencia como desacople entre discursos: cómo instituyen los tipos subjetivos en relación con el saber.

Ante todo, el discurso mediático no produce saber sino información. Mientras el saber es la condición de enunciación del conocimiento, la información es la condición de enunciación de la opinión; mientras el saber es acumulativo, jerarquizado y textual; la información es instantánea, sin jerarquía e hipertextual. Todas las operaciones del saber requieren la presencia de dos lugares enunciativos: uno que transmite y otro que recibe. En un caso, se encuentra la figura del maestro o del sabio y sus correlatos: alumno, discípulo. En la esfera de la información sólo se produce una figura: la del operador o del consumidor. Si una situación regulada en principio por el discurso pedagógico es dominada por la lógica de la información, o si la subjetividad pedagógica es destituida de hecho por la subjetividad mediática, el

desacople entre los discursos produce violencia. Coincide esta posición pues con las otras posiciones en el punto de que intentar tratar a alguien en un lugar que no puede ocupar o suponerle condiciones de las que no dispone o intentar imponer un orden imposible en las condiciones históricas presentes produce violencia. Sin embargo la cuestión a problematizar es si realmente el discurso mediático supone la existencia de una sola figura, de ser así no podría haber relaciones sociales, qué hay entonces de las interconexiones por las nuevas redes sociales y qué educación es posible entonces... Se puede pensar además que la presencia es siempre dos, que la figura puede ser única, pero siempre se dirige a y está referenciada por otro/s.

Al tratar la información como saber el dispositivo pedagógico se vuelve inoperante e ineficaz en su capacidad de producir efectos transformadores. Ese terreno de inoperancia es la puerta abierta al aburrimiento, a la frustración tanto por parte de maestros como de alumnos, de grandes y de chicos. Es la puerta abierta a la violencia. En el abandono, hay un exceso de representación de la autonomía infantil; en el abuso, un exceso de la representación de la responsabilidad del niño a causa de sus derechos.

¿La violencia se genera porque irrumpe esta nueva subjetividad de niño o porque el Mercado genera niños "no aptos" para la experiencia escolar? ¿O porque la escuela no sabe qué hacer con estos niños?

Si el niño es autónomo, ¿qué hacen los adultos, qué responsabilidad tienen? ¿Porque cambió la subjetividad niño se ve alterada nuestra función como adultos o fuimos los adultos quienes forjamos un tipo de subjetividad de la niñez diferente?

BIBLIOGRAFÍA

Conde, Celia y Bagnati, Alejandro. "¿Es la vida un valor?" en "Conflictos y violencia en los ámbitos educativos". Colección "Ensayos y experiencias", N° 35. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. México. 2000.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. "Pedagogía del aburrido". Paidós Educador. Buenos Aires. 2004.

Duschatzky, Silvia. "Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie". Editorial Paidós. Buenos Aires. 2007.

Freud, Sigmund. "Sobre la psicología del Colegial". Tomo XIII. Obras Completas. Amorrortu Editores. 1914.

Freud, Sigmund. "El Malestar en la Cultura". Tomo XXI. Obras Completas. Amorrortu Editores. 1929 (1930).

Kessler, Gabriel. "La escuela fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires". Iipe. Unesco. Buenos Aires. 2002.

Ulloa, Fernando. "Desamparo y creación". <http://reuniondesdelabiblioteca.com>.

Viscardi, Nilia. "Disciplinamiento, control social y estigma: el caso de la violencia en el espacio escolar de Uruguay" en "Sociologías". Porto Alegre. Año 1. N° 1. 1999.