



## La violencia en el ámbito de la institución escolar

### Violence within the school institution

Lic. Samanta Wankiewicz (1) (samwanki@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas.  
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### Resumen

En las últimas décadas se han dado muchos cambios sociales de un modo muy acelerado, y conjuntamente se han deslegitimado las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera que “debe ser”, por lo que transitamos un momento atravesado por un cuestionamiento de los pactos sociales, lo que lleva a que dejen de ser reconocidos y respetados por todos. En la institución educativa, ocurre muchas veces, que parte del malestar que vivencian se vincula con el hecho de que coexisten concepciones y visiones en puja o en tensión, lo cual genera obstáculos para el sostenimiento de los límites y dificulta al docente sostener el lugar de autoridad y lograr que el alumno lo reconozca en el mismo.

Resulta importante que el docente no abandone su posición, recurriendo al saber como operador simbólico sosteniendo la asimetría necesaria para que el acto pedagógico pueda tener lugar.

Cuando este saber desaparece, se corre el riesgo de dejar reducido el vínculo pedagógico a una relación imaginaria, entablada en el tú a tú, dando lugar así a la emergencia de tensiones, la tensión agresiva propia del plano imaginario.

**Palabras clave:** Escuela- vínculo educativo- autoridad- violencia- agresividad

#### Summary

During the last decades it has been happened a lot of social changes in a rush way and at the same time it has been illegitimated the border lines that put limits over what popularly is considered “should be “. That is why we are living at the moment some situations which are concerned with questioning social agreements. This leads to stop being recognized and respected by everybody. Within the educational institutions, part of the discomfort is due to some conceptions and visions which are a struggle or stress and those situations generate



troubles to keep up the limits and make it difficult for the teacher to get the authority role and make students recognize it.

It is important that the teacher should not give up his place and role using the knowledge as symbolic operator taking into account the asymmetrical considered necessary to take place the pedagogic act.

When this knowledge disappears the pedagogical connection may become an imaginary relationship, based on the face to face, increasing in this way stress, aggressive tensions which are usual in the imaginary level.

**Key words:** School- Educational Vinculum –Authority -Violence -Aggressiveness

## **Introducción**

La escuela ha sido, históricamente en la Argentina, garantía de ascenso social, sin embargo en las últimas décadas esta representación social se ha ido modificando debido a los cambios socio-económicos y culturales que ocurrieron con el correr del último siglo. Actualmente el paso por la escuela ya no asegura un futuro mejor. Como indica Federmann (2007) los alumnos que logran continuar la escuela terminan con un título devaluado en el mercado laboral, que es a la vez requisito para incorporarse al mismo.

Al igual que la escuela, la familia y el trabajo han dejado de ocupar lugares relevantes en el proceso de socialización para muchos jóvenes, quedando esta función en manos de la calle, los pares y los medios de comunicación (Nuñez, 2006).

El capitalismo global impone su ley a través del mercado, regulando la cultura y elevando ciertos ideales que terminan por estructurar discursos sociales que influyen sobre la construcción de las subjetividades. Esto ha llevado a que los puntos de referencia que comparte una comunidad aunándola, se hayan perdido, lo cual es nombrado por Núñez (2006) como “vaciamiento”, refiriéndose a la prevalencia de ideales de individualismo en detrimento del lazo social.

Toda la situación social vivida impacta también fuertemente en la institución escolar. Se han dado muchos cambios sociales en las últimas décadas de un modo muy acelerado, y conjuntamente se han deslegitimado las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera que “debe ser”. Toda sociedad en cada momento histórico construye su propio

pacto social o cultural. Pero el presente se encuentra atravesado por un cuestionamiento del pacto, lo que lleva a que deje de ser reconocido y respetado por todos. Y en la institución educativa, ocurre muchas veces que parte del malestar que vivencian se vincula con el hecho de que coexisten concepciones y visiones en puja o en tensión, lo cual genera obstáculos para el sostenimiento de los límites, por lo que siempre es preciso el diálogo para poder alcanzar acuerdos sobre los mensajes que se buscan transmitir.

A partir del análisis de experiencias realizadas en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, Kiel (2005) plantea que la sujeción de un sujeto a la ley, resulta más simple cuando se le presentan las reglas a través de sus formas habilitantes y no solo prohibitivas. La presentación de las mismas a través de la prohibición exige del joven una decodificación hasta dar con aquello que tal límite demarca como permitido. Esto hace más difícil el camino hacia el encuentro de los sentidos de esos “no” que se imponen. Por lo cual resulta de importancia acercarnos a otros modos posibles de concepción de los límites, desligada de su antigua representación que remitía a la “imposición, obediencia y prohibición externa” (p.7). Tradicionalmente esta noción, era coherente con el modo de ejercer los límites, por lo tanto la escuela cumplía de modo eficaz con una función disciplinadora, ya que, como institución era altamente estructurada, en cuanto a horarios, hábitos, y un riguroso control de sus miembros. Existían adultos con el poder de premiar, castigar, vigilar, corregir o sancionar. Pero hoy en día, la obediencia ha dejado de ser considerada una virtud y la escuela ya no provee los medios para formar alumnos obedientes y sumisos, por lo tanto de nada serviría seguir intentando sostener este modelo respecto de cómo poner los límites. Justamente uno de los principales problemas que atraviesa la escuela es la dificultad que encuentra para sostener un lugar de autoridad.

Hasta ahora ejercíamos nuestra función en nombre de la autoridad externa (ideales sociales), pero estas referencias han cambiado, constituyéndose como tales el mercado, el cuerpo y sus objetos de satisfacción, entre otros. De este modo se reemplaza la lógica del ser por la del tener, “tener un objeto que rinda beneficios inmediatos, lo cual inhibe el deseo que es siempre una inversión a medio o largo plazo” (Ubieto, 2011, p.25). Entonces en el lugar del deber colectivo, lo que vemos aparecer hoy, es el mandato individual de obtener la máxima satisfacción posible, lo cual, no resulta compatible con el saber, ya que éste no aporta satisfacciones de ese nivel. Esto aparece reflejado en el llamado “Fracaso Escolar” al que se toma como colectivo, ya que en él participan la escuela, la sociedad y los alumnos. Aparece

como un síntoma, “ nombra algo de un malestar en la encrucijada entre lo social y lo individual” (Ubieto, 2011, p.25).

Al haberse quebrado el pacto, los docentes en las escuelas no encuentran cómo sostener los límites. Se presentan diversas opiniones y modos de impartirlos, lo cual le dificulta al docente sostener el lugar de autoridad y lograr que el alumno lo reconozca en el mismo (Kiel, 2005).

Y por otro lado, también emergen tensiones dentro de las instituciones educativas debido a que estas conservan modos que ya no se corresponden con la época que vivimos, ni mucho menos con las características de los alumnos que ellas alojan en su interior (Federmann, 2007).

Tradicionalmente, como plantea Ubieto (2011), la educación tiene que ver con sacar al niño fuera de sí, siendo la escuela, y también la calle, el espacio en el que puede acceder al encuentro con el otro.

La escuela se convierte en un espacio de socialización, en una salida a la exogamia, en donde se va más allá del yo renunciando al autoerotismo de los placeres solitarios, donde se comparten las preocupaciones como así también las satisfacciones. De este modo, esta renuncia a algo propio implica el logro de un bien superior, la pertenencia a la cultura como un elemento de desarrollo personal.

El sentido de la cultura, se encuentra en la necesidad tanto de contener como apaciguar y desviar el caudal de agresividad con el que el ser humano nace. Tomando a la escuela, como el espacio de transmisión de la cultura, podemos decir que el sentido de la cultura, es también su sentido (Kiel, 2005).

Al considerar a la escuela como espacio social de transmisión de la cultura, es fundamental centrarnos en la conceptualización del vínculo educativo como el eje desde el cual se puede analizar la problemática de la violencia que se manifiesta en la institución.

Herbart (1983) plantea que el vínculo educativo está compuesto de tres elementos que juntos conforman un triángulo abierto, es decir, incompleto, ya que en su base no se cierra. Estos son: el **sujeto de la educación**, quien debe estar dispuesto a someterse a la violencia simbólica que implica un aprendizaje, es decir, consentir al trabajo civilizatorio que

se lleva a cabo y renunciar a su satisfacción pulsional directa, canalizándola a través de los modos e imperativos de la cultura en la que vive. Su renuncia le otorga la posibilidad de ingreso a la misma.

Por otro lado encontramos al **agente de la educación** que es aquel encargado de “transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones” (Núñez, 2005, p.28). Es a éste a quien corresponde sostener el acto pedagógico estableciendo límites, para que algo del orden de la educación pueda darse. Es decir que es quien pone en juego la violencia simbólica “para arrancar al sujeto de la apetencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo” (Núñez, 2003, p.28).

Por último encontramos los **bienes culturales** que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de la época (momento histórico y lugar)” (Núñez, 2005, p.29). Se trata de los contenidos mismos de la educación que sirven para garantizar el ingreso a la cultura. Es este elemento el que media entre el sujeto y el agente, “el saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo” (Tizio, 2005, p.173) y es lo que marca la asimetría en él.

Alain (1992, citado en Núñez 2005) sostiene que aquello que se transmite debe ser evaluado en función de las posibilidades del sujeto. Se trata de que la dificultad de lo transmitido sea tal, que el sujeto de la educación no precise de ayuda externa en la resolución, ya que así se pone entre sus manos el propio aprendizaje, sin necesidad de un adiestramiento por parte de otro. La intención no es frustrar al sujeto, sino mostrarle sus posibilidades. Esto podrá llevarse a cabo al proponerle pruebas graduadas en función de lo que pueda ir desarrollando, lo cual conducirá a que la resolución de las dificultades que se le presenten se dé de manera satisfactoria. Por otro lado, debe realizarse el ofrecimiento de la posibilidad, e incluso necesidad, de equivocación en el proceso de aprender, para lo cual debe haber un tiempo disponible. Esto se presenta como una dificultad hoy en día, dado que los tiempos en que se exige al alumno que logre los objetivos propuestos no contemplan los tiempos propios y singulares de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, aquel que instruye debe depositar confianza en aquel que aprende, debe de antemano esperar algo de él, sin estos factores el aprendizaje no podría ser posible.

El vínculo educativo tiene como condición la existencia de una asimetría entre educador y educando, uno es quien posee el saber, el maestro, y el otro es siempre el alumno, lo cual se relaciona con la existencia de la transferencia como un aspecto fundamental en la construcción de un vínculo educativo. En relación a la misma, Freud (1914, 2003) en su artículo *"Sobre la psicología del colegial"* manifiesta que, tempranamente, aproximadamente a los seis años de vida, se consolidan los afectos dirigidos hacia aquellas personas que se han encargado de la crianza de un niño. Estos afectos serán luego dirigidos hacia las demás personas que se presenten en la vida de un sujeto. De esta manera, plantea Freud, estos se toparán con simpatías o antipatías que no estarán directamente vinculados con ellos, recibirán sobre sí una herencia de sentimientos en la que han colaborado poco para que estos emerjan.

El docente será uno de estos personajes sobre el que recaerán sentimientos que nada tienen que ver con su persona. Especialmente esto sucede con aquellos docentes que se encuentren formando adolescentes, quienes están atravesando subjetivamente la emergencia de una segunda oleada de la sexualidad, y por lo tanto de una reactualización de la conflictiva edípica, esta vez con la ley del incesto ya establecida, por lo que dirigen hacia sus padres sentimientos de amor-odio. En este período los jóvenes se van liberando de estas figuras de autoridad de la infancia, dirigiendo su camino hacia a la exogamia, por lo que se revelan contra la figura del padre. En el vínculo con sus docentes, esta revuelta hacia el padre, se ve transferida hacia los primeros.

El psicoanálisis permite en muchos casos, que los docentes se aproximen a la lectura y comprensión de las manifestaciones afectivas que los adolescentes, a los que se encuentran formando, les dirigen.

Por otro lado, es importante que "los agentes de la educación" no abandonen su posición, recurriendo al saber como operador simbólico para sostener la asimetría necesaria.

Este saber, también forma parte de la transferencia, ya que a los docentes, por la posición que ocupan, se les supone un saber que permite que el vínculo funcione.

"La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo" (Tizio, 2003, p.174). Incluso esta suposición de saber, es lo que produce la autoridad en el espacio educativo. Se trata de una autoridad epistémica, que

no puede imponerse, sólo se da cuando la reconoce el Otro, y si se ausenta, el vínculo educativo no puede activarse.

Cuando este saber desaparece, el vínculo pedagógico queda reducido a una relación imaginaria, que se entabla en el tú a tú, y que produce tensiones, la tensión agresiva propia del plano imaginario que caracteriza a todo vínculo narcisista. La educación entonces, debe hacerse por la vía del saber, éste se construye y tiene diferentes valores según el momento histórico en el que se presente.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, observamos que el vínculo educativo no viene dado, se construye en función del sujeto con sus propias particularidades. “Estructuralmente todo vínculo social se asienta sobre un vacío” (Tizio, 2003, p.172), el vínculo educativo es una de sus formas, y es el que permite alojar lo singular de cada sujeto. Pero esto sólo puede sostenerse a partir del deseo del educador, que ofrece el tiempo para atender lo particular.

De parte del educador esto implica soportar un no saber “sobre el sujeto, sobre sus intereses, ni sobre qué es lo que se transmite, ni sobre la apropiación que hará el sujeto y en qué tiempos” (Núñez, 1999, citado en Tizio, 2003, p.173).

Pero hay aspectos que el educador sí conoce y debe tener en cuenta al momento de dar lugar a la conformación del vínculo educativo. Uno de estos, como fue ya planteado, es el hecho de que se encuentra frente a adolescentes, que se hallan en vías de constitución de su subjetividad, condición ésta, que impone cierto grado de vulnerabilidad. Teniendo en cuenta el escenario en el que en la actualidad esto se despliega, podríamos decir que a los adultos en las escuelas les cabe la función y la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo el papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora, en el sentido de que simboliza ese real transmitiéndoselo al niño o adolescente de un modo que resulte asimilable para este. Tal como plantea Zelmanovich (2003), para facilitar su entrada en la cultura, también se trata de no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados, los cuales protegen y permiten el acceso a la cultura. De otro modo puede darse el fracaso en el proceso de transmisión, y suele ocurrir que se culpabilice al niño o joven de “que no se deja educar”.

En la escuela, aún cuando un alumno se encuentre sumergido en un contexto que no lo favorece, puede tener acceso a otros significantes que pueden marcar la diferencia. Esta posibilidad de encontrarse con docentes que lo ayuden a descubrir las leyes que rigen la naturaleza y los vínculos humanos, para muchos, puede ser la única posibilidad de correrse de un destino, que de no contar con estos encuentros, puede verse signado por las determinaciones sociales (Kiel, 2005).

Para que entre un educador y un educando, se logre una verdadera transmisión, deben existir esos significados que sirven al alumno como materia prima para construir sus propias palabras.

Esa asimetría y el lugar que el docente ocupa en ella, lo dejan en el espacio de un Otro frente a estos jóvenes, es por esto que resulta de suma importancia qué estatuto tomarán desde ese lugar. Como plantea Leserre (2000) esto definiría la posibilidad o no de entablar un diálogo con el otro. La diferencia se encuentra dada según si este Otro se presenta completo, sin barrar, o como un Otro barrado.

Una conversación bajo un Otro completo presenta obstrucciones, ya que éste busca la homogeneidad, sin aceptar las diferencias. “Se establece al modo del modelo de identificación freudiana de la psicología de las masas” (Leserre, 2000, p.36). No entabla el diálogo, sino el monólogo, excluyendo al otro del mismo, por lo tanto no da lugar a la conversación.

En cambio, una conversación bajo un Otro barrado, abre posibilidades de diálogo que incluyen al otro y permite la pregunta y la heterogeneidad, es decir, acepta las diferencias. El estatuto del Otro barrado implica una conversación con orientación y finalidad, y es esto lo que los docentes no debieran abandonar en las escuelas.

“Una conversación bajo el estatuto del Otro completo implica (...) la preeminencia de la aparición de lo imaginario bajo el tú o yo, o el yo o los otros” (Leserre, 2000, p.37) y con esto la consecuente aparición de la agresividad.

Un diálogo sostenido desde el lugar de un Otro barrado no implica abandonar la asimetría entre el adulto y el niño o adolescente. No abandonar la asimetría es crucial hoy en día, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. Sostener la asimetría es



reconocer que el destino no está jugado en ese personaje, sino que más bien el joven se encuentra haciendo ensayos en los que habita lugares desde donde se parará para arribar y asumir el mundo adulto. Estos ensayos le permitirán salir y entrar de la escena jugada hasta que pueda finalmente ocupar ese espacio adulto en el cual se posicionará según los significantes aportados por los Otros de la cultura, pudiendo enfrentar el mundo y asumir, o no, según el caso, las responsabilidades por las consecuencias de sus propios actos. Zelmanovich (2003) plantea que es por esto importante no estigmatizar a los adolescentes con significaciones que les marquen un destino ya jugado, por el contrario, resulta substancial que los educadores les permitan estos ensayos hacia la adultez sin rigideces en cuanto a sus nombramientos, teniendo en cuenta que se hallan en la búsqueda de su propia subjetividad que los llevará a la diversificación de los lugares ocupados.

Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la realidad de ese “personaje”, con ese en el que el chico se encuentra alienado, no logrará más que reforzar la alienación. Se trata de no ponerlo en evidencia y de “entrar en el juego”. Es una manera de mantener la asimetría para protegerlo, reconociéndolo vulnerable.

Es en estos momentos, más que otros, en donde se necesita marcar las diferencias y distancias que existen entre los adultos y los jóvenes. En el sentido de que los primeros puedan ocupar estos lugares de Otros de la cultura dando espacio a la construcción de una relación asimétrica que es tanto necesaria como posibilitadora del crecimiento. Es preciso que, al estar transitando este proceso de constitución de su subjetividad, la realidad que viven les vuelva amortizada por las significaciones de un Otro que pueda ponerle palabras a ese real. Es necesario que éstos actúen protegiendo y amparando a estos jóvenes, dejando de lado la omnipotencia y el autoritarismo (Zelmanovich, 2003).

Pero un problema que se presenta en la época actual es que existe una ausencia de adultos en aquellas escenas en las que deberían regular, prohibir, encauzar, siendo hoy este lugar ocupado por el mercado (Núñez, 2005),

Por las condiciones sociales y económicas de la actualidad, los adultos se encuentran en una condición de vulnerabilidad, corriendo el riesgo de equiparar la propia vulnerabilidad con la de los niños y jóvenes en crecimiento. Las consecuencias de esta simetría entre generaciones, es que el adulto deja de funcionar como mediador de ese real que se le impone al niño o joven, por lo que deja de significarle la realidad de un modo atemperado. Los efectos



resultan ser variados, pero especialmente puede darse la presencia de dificultades para acceder a las pautas y normas de la cultura.

Cuando la realidad se presenta con crudeza y no hay posibilidades de significarla, puede imponerse la vulnerabilidad de un sujeto, impactando de tal manera en este que termine por dificultar seriamente su ingreso al universo de la cultura.

Podemos plantear que la violencia escolar puede ser leída “como un efecto de la desregulación del discurso educativo” (Tizio, 2005, p.171). Es decir, como una respuesta a la ausencia de lo que Hegel llamó “violencia pedagógica” o violencia simbólica, la cual es una condición para instituir al sujeto, ya que al hablar de ella hacemos referencia a regulación y limitación, por la vía de los contenidos culturales, de las pulsiones y apetencias infantiles. Cuando esta violencia deja de ejercerse, con la consecuente pérdida de la función educativa, aparece la violencia directa en diversos grados, tanto del lado de los agentes, como de los sujetos de la educación. Así, podemos concluir en que este discurso educativo, sostenido en la violencia simbólica, ha dejado de regular el vínculo allí donde se hacen presentes diversas manifestaciones de violencia o agresividad, dejando a los sujetos librados a lo más primitivo de sí mismo.

#### Notas

(1) Lic. en Psicología. Pasante del Proyecto de Investigación Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual PROIPRO4-2212, COD 22 H/ 250. CyT de la Fac. de Ciencias Humanas de la UNSL. El presente trabajo forma parte de la Tesis de Licenciatura: "Expresiones de violencia en el ámbito escolar. Modalidades de intervención en una escuela media de la ciudad de San Luis", realizada bajo la dirección de la Lic. Norma Alicia Sierra en la Universidad Nacional de San Luis para obtener el grado de licenciada en Psicología en el año 2013.

#### Bibliografía

- Federmann, M. 2007. ¿Es la escuela media receptora de la problemática adolescente? Una aproximación a las culturas juveniles en la modernidad fluida. *El sigma.com*, Recuperado de <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=11591>
- Freud, S. 1914. *Sobre la psicología del colegial*, Vol. XIII, Obras completas, (2003) Buenos Aires: Amorrortu editores
- Kiel, L. 2005. *De sin límites a limitados*. Escuela de capacitación CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Secretaría de educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

- Leserre, A. 2000. El estatuto del Otro en la conversación, en *Revista Más uno Nº 6*, noviembre de 2000, Buenos Aires, EOL.
- Núñez, V. 2005. El vínculo educativo. En Tizio, H (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, (pp.19-45). Barcelona, España. Editorial Gedisa
- Núñez, V. 2006. *Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la pedagogía social*. Barcelona. Conferencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, junio de 2006.
- Tizio, H. 2003. El dilema de las instituciones: segregación o invención. En *NODVS VIII*. Recuperado en <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>
- Ubieto, J, R. 2011. Violencias Escolares. En Goldemberg, M. (comp.), *Violencia en las escuelas* (pp.23-41). Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Zelmanovich, P. 2003. Contra el desamparo. En Dussel, I y Finocchio, S (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica