CÁTEDRA ABIERTA 2*

[CICLO DE VIDEOCONFERENCIAS]

APORTES PARA PENSAR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

UNSAM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

CÁTEDRA ABIERTA 2*

[CICLO DE VIDEOCONFERENCIAS]

APORTES PARA PENSAR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

UNSAM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS
COORDINACIÓN DE PROGRAMAS
SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

www.me.gov.ar/construccion/**observatorio**.html

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN
PROF. ALBERTO SILEONI

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
LIC. DOMINGO DE CARA

JEFE DE GABINETE DE ASESORES
LIC. JAIME PERCZYK

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
LIC. MARA BRAWER

COORDINADORA DE PROGRAMAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS
LIC. LEONOR LOZANO

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
DR. CARLOS RAFAEL RUTA

COORDINADOR DEL OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
DR. JOSÉ GARRIGA ZUCAL

EN LA REALIZACIÓN DE ESTE CUADERNILLO HAN PARTICIPADO:

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS
EQUIPO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

RESPONSABLE DE CÁTEDRA ABIERTA
LIC. MARINA LERNER

EQUIPO TÉCNICO
LIC. AGUSTINA LEJARRAGA
TEC. LUCIANA PAMPURO
JOAQUIN ZAJAC
CARLA D´ODORICO

CORRECCIÓN DE EDICIÓN
BEATRIZ PESCIA

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
BRUNO URSOMARZO

ÍNDICE

LEONOR LOZANO y MARINA LERNER 5
INTRODUCCIÓN

BEATRIZ GRECO 9
ACERCA DE UNA LEY ESTRUCTURANTE Y EL "*VIVIR JUNTOS*" EN LA ESCUELA.
PENSAMIENTOS EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN.

LUIS ALBERTO QUEVEDO 35
LA SOCIALIZACIÓN TECNOLÓGICA: LOS JÓVENES MEDIÁTICOS QUE RECIBE LA ESCUELA.

ROSSANA REGUILLO CRUZ 57
LA CONDICIÓN JUVENIL EN LA AMÉRICA LATINA CONTEMPORÁNEA: BIOGRAFÍAS, INCERTIDUMBRES Y LUGARES.

ESTHER DÍAZ 77
LA EDUCACIÓN Y LOS MODOS DE SUBJETIVACIÓN.
DISPOSITIVOS ÉTICOS Y DISPOSITIVOS DISCIPLINARIOS.

PERLA ZELMANOVICH 95
VIOLENCIA Y DESAMPARO.

GABRIEL NOEL 123
VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.
LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES, LOS FACTORES INSTITUCIONALES Y LA CUESTIÓN DE LA AUTORIDAD.

MARCELA GUTIÉRREZ y DANIEL BASTÁN 149
LA DISCRIMINACIÓN TAMBIÉN ES VIOLENCIA

CONTACTOS EN LAS PROVINCIAS. 171

Argentina.Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa
Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2 : ciclo de videoconferencias.
- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
170 p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-950-00-0900-3

1. Formación Docente. 2. Violencia Escolar.
CDD 371.782

Fecha de catalogación: 18/10/2011

INTRODUCCIÓN

La videoconferencia es un dispositivo que permite sortear las distancias y lograr que nos acerquemos desde los distintos rincones de nuestro país, a una multiplicidad de discursos sobre la educación, para reflexionar críticamente sobre nuestra tarea, sus obstáculos y sus desafíos. Lo hemos empleado para compartir diversos saberes que focalizan su interés en la escuela, e interactuar con nuestros compatriotas y colegas intercambiando opiniones y experiencias.

Este espacio que propone el Ministerio de Educación de Nación, a través del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, se orienta a pensar de una manera federal lo común a todo nuestro sistema escolar, desde la Ley de Educación Nacional (26.206/06), sin olvidar las condiciones para la producción de lo más singular de cada comunidad educativa.

El presente nos pide una escuela que dé lugar a los vínculos democráticos para que los niños, una vez jóvenes, egresen ciudadanos plenos de derechos y responsables de sus actos. La democracia demanda un esfuerzo de articulación entre ambos términos para dar lugar a una verdadera construcción de la ciudadanía.

Son siete las videoconferencias que se publican en este cuadernillo, que desde diferentes saberes como la filosofía, la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la pedagogía nos ayudan a pensar la realidad actual de nuestra escuela.

Gabriel Noel cuenta desde el relato de su investigación que la nostalgia sobre el ayer no "es porque las escuelas del pasado fueran paraísos", sino porque estaba "asumido el carácter profundamente asimétrico de las relaciones entre padres e hijos, entre docentes y alumnos" el contexto cambió y hay que pensar preguntas que abran caminos a la construcción de nuevas respuestas más acordes a nuestra actualidad. Interrogantes abiertos, planteados en la conferencia de Beatriz Greco como "qué es un alumno, qué es un maestro bajo ciertas condiciones, que son otras, son nuevas", junto al "para qué de una escuela"; se convierten en preguntas que horadan las certezas que ya no responden a las necesidades de la escuela de hoy.

Nuestra sociedad vive una época histórica en la construcción de nuevos sentidos, porque el contexto lo necesita y porque hay una voluntad política puesta en juego. La ley de Educación Nacional promulgada en el 2006 marca el camino hacia un sistema escolar democrático, con funciones diferenciadas entre los adultos y los jóvenes. Funciones no intercambiables, porque sólo en la función de adulto, desde una asimetría democrática, podremos ayudar a los niños y jóvenes a atravesar sus desamparos, de los que nos habla Perla Zelmanovich, y abrirles el camino para la inclusión escolar, término que implica acompañar desde la función adulta a los más chicos en el proceso de

apropiación de sus derechos y la articulación de éstos a sus responsabilidades como ciudadanos.

Luis Alberto Quevedo nos muestra cómo los lenguajes tecnológicos son parte del lenguaje de socialización de los jóvenes provocando una inversión de la pirámide de aprendizajes, esto nos puede conmover como adultos, que estamos implicados en un proceso de época: asumir que el saber hoy se encuentra en diferentes lugares. Sin embargo, como adultos seguimos siendo necesarios para el desarrollo de los más jóvenes; así Rossana Reguillo Cruz nos muestra la importancia de construir "territorios de trabajo" para volver "útil" la idea de vínculo social e "inútil" la opción de la violencia. Esther Díaz nos dice: "Ahora bien, nos podríamos preguntar ¿se puede construir éticamente un sujeto sin estar antes socializado? Evidentemente no. Entonces, ¿el código no precede al hacerse a sí mismo? ¿No es necesario que haya fuertes códigos sociales para que después yo pueda ser libre como sujeto ético? No lo estoy afirmando, estoy haciendo preguntas."

Por último Marcela Gutiérrez y Daniel Bastán nos relatan su valiosa práctica docente, en una escuela de provincia de Buenos Aires, a través de una experiencia pedagógica que nace con el objetivo de abordar la discriminación entre un grupo de jóvenes, y lo logra.

Agradecemos a las cabeceras de los Ministerios de Educación provinciales, a los equipos técnicos, directivos y docentes de todas las jurisdicciones quienes han hecho posible este espacio de debate e intercambio.

Asimismo, agradecemos a la Fundación OSDE, que nos permite realizar este ciclo de videoconferencias conectados simultáneamente en las distintas provincias de nuestro país y a todas las sedes de las distintas ciudades que nos abren sus puertas y nos reciben en cada encuentro.

LIC. LEONOR LOZANO
COORDINADORA DE PROGRAMAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS

LIC. MARINA LERNER
RESPONSABLE DE CÁTEDRA ABIERTA

MARÍA BEATRIZ GRECO

ACERCA DE UNA LEY ESTRUCTURANTE Y EL *'VIVIR JUNTOS'* EN LA ESCUELA. PENSAMIENTOS EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Filosofía de la Universidad Paris VIII. Profesora e investigadora de la UBA en las Facultades de Psicología y Derecho. Se especializa en la investigación de temáticas vinculadas con los procesos de subjetivación en las infancias y adolescencias, el lugar de la autoridad y la ley simbólica en relación con los ámbitos educativos. Autora del libro "La autoridad (pedagógica) en cuestión". Mención al mejor libro de educación 2007 por la Fundación El Libro.*

Quisiera comenzar esta conferencia agradeciendo al Observatorio por haberme invitado, y a todos ustedes: a los que están presentes y a los que no están acá pero están de alguna manera en este espacio virtual que nos reúne. La verdad es que venía pensando, y esto me emociona, en la posibilidad de compartir un espacio con colegas en todo el país, que espero sea un espacio de pensamiento.

No voy a empezar solamente diciendo que estamos en crisis, que estamos en medio de una crisis social o en medio de una crisis de educación, ni una crisis de valores. No porque no lo estemos, sino porque me parece que hablar sólo de crisis lo único que hace es cerrarnos un proceso de pensamiento, nos coloca en una posición de pérdida que, en vez de abrir posibilidades, nos deja algo imposibilitados, sin poder ver lo que siempre es posible construir. Lo que sí voy a empezar diciendo, haciendo referencia a parte del título, es que estamos en un tiempo de fuerte transformación y que si hay algo difícil, nos dicen los historiadores, es historiar el mismo tiempo en que uno vive, porque uno esta ahí, viviendo las transformaciones, padeciéndolas en el cuerpo, y a la vez exigido de saber qué hacer en el medio de la transformación. Entonces, aún cuando sea difícil pensar el propio tiempo (como dicen quienes piensan en términos históricos), creo que es ineludible hacerlo para entender dónde estamos parados y para saber y poder pensar desde ahí. Creo que lo que nos pasa es que se nos ha desarmado lo que teníamos muy bien armado; lo que estaba compuesto de una manera, parecería que se nos ha ido descomponiendo en el sentido de partes que se fueron separando y perdiendo cierta unión, cierta coherencia y relación entre sus partes, como si tuviéramos sobre la mesa trozos o pedazos de una totalidad que en otro momento estaba ajustada, y hoy parece que no encaja o no se acopla muy bien. Me estoy refiriendo a que parece que hoy no encaja como antes el mundo de la escuela y el mundo de lo social. Antes, solidarios, con vistas a un proyecto común, con relaciones de coherencia, con una promesa de futuro. Pasar por la escuela, claramente tenía un sentido promisorio. Hoy no es que esto no esté, que haya desaparecido, sino que hay que reponerlo, pareciera que hay que trabajar para que esa dimensión de promesa esté, a cada momento, en cada acto.

En segundo lugar me parece que a veces se nos descompone también la relación de los chicos con los adultos y de los adultos con los chicos. Antes convivían, dicen algunos historiadores, en relaciones jerárquicas, relaciones disciplinarias que demarcaban claramente qué lugar ocupaba cada uno en esa jerarquía, y hoy esto no sucede. Hoy se nos habla de jerarquías aplanadas, horizontalizadas o de pérdida de las jerarquías. Y desde ese marco se ocupan los lugares que cada uno de nosotros tiene en las instituciones y a la vez nuestra relación con las instituciones, el lugar de maestro, del alumno, del directivo, el lugar mismo de la institución educación y de la organización

escuela. Creo que tenemos que diferenciar estas dos cuestiones: una educación pensada como institución en el sentido más pleno de la palabra, aquello que instituye la posibilidad misma de vivir todos en una comunidad; y la escuela como una organización posible que da lugar a la educación. Entonces fíjense que hoy nos vemos llevados y obligados a redefinir cosas que nos parecen obvias, que uno cree que no debería cuestionarse, pero que hoy hay que volver a pensar, fundamentar, recrear. Se nos hace necesario volver a la pregunta de el para qué de la escuela, porque si algo se desarma pareciera que hay un sentido que se pierde en ese desarmado y hay que reconstruirlo. Pero con la pregunta del para qué no alcanza, porque también tenemos que volver a pensar qué es un alumno, qué es un maestro bajo ciertas condiciones, que son otras, son nuevas. Nos damos cuenta de que ya no somos los mismos, ni nosotros ni los chicos ni las escuelas, ni ese mundo social en el cual nacimos.

Entonces, una crisis es eso que se desarma y que deja ver partes sin unidad, partes que antes ofrecían un sentido. Me pregunto si ese sentido pleno alguna vez existió o estamos hoy mirando hacia atrás un poco melancólicamente y pensando que aquel tiempo pasado fue mejor y hoy estamos algo perdidos, desordenados y no sabemos bien dónde ubicarnos.

Lo que quiero que nos preguntemos es si llamamos crisis a una pérdida, o si llamamos crisis a una situación que nos convoca con una fuerza renovada y con urgencia a recrear el sentido de las cosas: para qué educar, para qué trabajar, para qué vivir junto con otros. Y esta pregunta por el sentido no es sólo en términos discursivos, sino en pensamientos prácticos, en ese pensamiento que toca las prácticas, que las mueve, que las altera. Pensamiento práctico en oposición al pensamiento abstracto que se mantiene más alejado de lo que nos pasa cotidianamente.

Hannah Arendt dice "…*Una crisis no es sólo decadencia, sino una situación que nos fuerza a volver a las cosas mismas, a mirar de nuevo el sentido de estar juntos, de vivir en comunidad. Esto demanda juicios directos, no prejuicios…*" dice la filósofa, en el sentido de que si hay algo que vuelve catastrófica una crisis es responder por medio de ideas ya hechas, con lógicas que ya teníamos prearmadas y no poder mirar de nuevo lo que esta ahí, con nuevas lógicas.

Por eso decía antes que tal vez habría un pensamiento melancólico de pérdida, de pura pérdida de lo que ya no tenemos. Y este sentimiento de pura pérdida nos va a sumir en la impotencia ante lo nuevo y nos va a hacer ver sólo desorden en donde tal vez hay un desafío, algo por rearmar. Y decía que hay épocas apremiantes, hay épocas en donde hay una urgencia en rearmar lo que se ha desarmado; es posible que la nuestra sea una de esas épocas.

Asistimos no sólo a una transformación, en la que nosotros nos vemos llevados a repensar las instituciones, sino que hay

una urgencia, ante la cual es tan riesgoso colocarse en una situación melancólica (todo tiempo pasado fue mejor; y entonces, como ya se desarmó todo no tengo más qué hacer), como ubicarse en un cierto "facilismo" renovador donde se dice: bueno ya está, ya pasó esa época mejor donde estábamos todos disciplinados y ordenados, y ahora hay que hacer otras cosas sin pensar, hay que hacer mucho, distinto, tener muchas actividades, recursos, proyectos. Esta sumatoria de cosas que dicen lo que hay que hacer, creo que nos hace perder, de otro modo, ese sentido del que estábamos hablando. Hay quienes dicen que nuestra época es apremiante porque hay algo así como una miseria simbólica, un empobrecimiento en el sentido que nos reúne, como si el valor del estar juntos, como si el convivir en comunidad y el armado de eso común, se hubiera instrumentalizado, se hubiera vuelto puramente material y económico, como si esta época muy mercantilizada nos impidiera pensar en términos simbólicos. Esto lo voy a ir desarrollando y profundizando un poco más cuando retome la cuestión de la ley simbólica y la autoridad.

Quería recortar tres preocupaciones que me parece que circulan muy fuerte en las escuelas y que llaman con urgencia a este tema de rearmado del que hablaba antes.

1. La primera es la violencia: intentaba encontrar una definición, y lo que me aparecía más fuerte al pensar en violencia tiene que ver con un avasallamiento, con un avasallamiento del cuerpo y del espacio del otro. La violencia que ocurre dentro de la escuela, en la esquina de la escuela, en la plaza, en la vereda, en la casa, se me junta toda esa violencia casi como una forma de vida, como una imposibilidad de pensar que hay un espacio del otro que no puede ser avasallado, y que el propio tampoco puede serlo. Y ahí me aparecía una idea y es ésta: creo que a veces nos preocupamos demasiado en definir si la violencia es de la escuela o es violencia social que entra en la escuela, que irrumpe en la escuela, es decir, de dónde viene la violencia y entonces desde dónde debería solucionarse. Me parece que esa lógica no nos ayuda mucho a pensar, creo que la violencia nos atraviesa a todos, a grandes y a chicos, y que en la escuela algo tenemos que hacer con esto, venga de adentro, de afuera, de la vereda, de la plaza. El trabajo de la escuela en relación a la violencia podría ser el de instalar otros modos de vincularnos. Esto es lo que viene haciendo la escuela desde siempre, lo que pasa es que hoy cobra otro valor, y que tiene que ver con detener ese avasallamiento del que hablaba antes, en las relaciones de todo tipo: entre pares, entre chicos y adultos, entre adultos, creando espacios que la contradigan, como si dijéramos bueno, hoy parece que la escuela tiene que ir a contrapelo de cuestiones que en el mundo social son habituales y se están instalando con fuerza.

2. Una segunda preocupación es la dificultad para entendernos, pero no sólo con los chicos. Me sucede frecuentemente en el trabajo con las escuelas que los problemas de comunicación suceden entre

adultos. Los adultos tenemos dificultades para decir y escucharnos mutuamente. Hacemos como que estamos escuchando, pero nada de lo que dice el otro "me toca", ni me llega, ni me va a modificar nada porque "yo ya sé". Y el que está enfrente también, ya sabe todo, entonces por más que hablemos, por más que dialoguemos, la incomunicación va a estar siempre ahí. Creo que esto tiene que ver además con lo que pasa en el aula, esta dificultad de entendimiento en términos de una palabra que va y viene entre uno y otro y se traslada tal vez luego a las formas de enseñar y aprender. Decimos mucho, hablamos mucho cuando enseñamos, pero no siempre lo hacemos para ser escuchados por esos otros que aprenden o esos chicos que aprenden sienten que no los escuchamos a ellos o que no decimos lo suficiente para sostenerlos en sus aprendizajes. Por supuesto que los adultos no estamos todos de acuerdo en cómo enseñamos a los chicos, y ellos, no todos aprenden lo que nosotros queremos, y nos llenamos de palabras, pero no hay comunicación (o no encontramos la manera de hablar y escuchar en forma genuina, siempre intentando comprender y ser comprendidos, ya que sabemos que la comunicación total no existe), porque no todas esas palabras tal vez tengan sentido o valor simbólico para decir un sentido, se vacían o pierden potencia. Hay ahí un trabajo para hacer en la escuela y es el de reconocer y practicar tipos de palabras o formas de circulación de la palabra que nos acerquen a grandes y chicos, que hagan experiencia para unos y para otros. Hay que pensar que hay palabras que circulan, que abren espacios y dejan respirar y hay otras palabras que aplastan, aplastan espacios y son violencia porque también a veces las palabras avasallan.

3. Tercera preocupación: cierta soledad en las instituciones, aislamiento, desajuste entre personas, entre funcionamientos, entre equipos, entre chicos, entre chicos y grandes. Cada uno con la sensación de que va y hace lo que tiene que hacer, que es cumplir con determinadas pautas y obligaciones (o intentar hacerlo), pero con un sentimiento de dificultad para armar un proyecto común. Muchas veces no hay una interpelación institucional a que la acción en la escuela no sea una acción individual. La acción en la escuela es una acción institucional aunque la haga una sola persona, y tiene que estar sostenida por algo que nos convoque a todos, a los chicos como alumnos en un sentido institucional, a los docentes como tales en un sentido institucional. Y no se trata de hacer todos lo mismo, de homogeneizarnos, sino de tener temas o problemas en común. Entonces, tenemos las preocupaciones, tenemos las intenciones, creo que nos hace falta pensar de nuevo, mirar diferente, recrear sentidos, pero la pregunta que surge inmediatamente es, bueno, está bien pensar, pero ¿hacia dónde, en qué dirección? Sabemos que hay que pensar de nuevo y mirar de nuevo, pero ¿hacia dónde? ¿Qué lugares nuevos tenemos que construir, qué tenemos que pedirles a los chicos desde este nuevo lugar de adulto? ¿Qué podemos esperar

de ellos o cómo nos podemos dirigir a ellos? Se me ocurre que tal vez nos hacen falta signos, ayudas colectivas; signos no individuales sino signos que nos permitan saber por dónde armar de nuevo en conjunto con otros.

Creo que cuando trabajamos colectivamente con esos signos en las escuelas, algo pasa, algo se transforma. Lo difícil es pensar que en estas condiciones de desarmado tenemos que encontrar la forma, momentos, ocasiones, mínimos acuerdos, horarios en común, espacios y tiempos. Todo esto que parece tan simple, a veces en la dinámica escolar se vuelve dificultoso. Entonces, voy a desplegar brevemente tres conceptos que a mí me parece que son tres signos claves que nos ayudarían a encontrar este sentido del que hablábamos. El primero es el concepto de Ley simbólica, concepto ya desplegado por Philippe Meirieu. Creo que la Ley simbólica es un signo en este sentido: diversos pensadores, sociólogos, filósofos, historiadores, coinciden en que nuestro mundo ha cambiado radicalmente y que ha perdido un estado de solidez para entrar, como diría Zygmunt Bauman, en un estado de fluidez. La marca de nuestro tiempo es la velocidad, el cambio continuo, el sentimiento de transitar y construir sobre arena y no sobre piedra, con lo cual parece que todo se desvanece, y esta idea mercantilista de la relación con los objetos, donde el consumo nos hace rápidamente terminar con un objeto, pasar a otro, corre el riesgo de que se traslade a las relaciones entre sujetos.

En este mundo que parece habernos instalado un sentimiento de incertidumbre, hay una certeza, hay algo que sí es cierto y que tiene que ver con esta ley simbólica. Hannah Arendt dice que siempre tenemos "recién llegados" al mundo, siempre hay chicos que nacen, que son nuevos en este mundo y que hay algo que tenemos que hacer y es recibirlos. En ese acto de recibimiento de los nuevos por parte de los viejos, hay una ley simbólica que está ordenando esos lugares; es la ley simbólica la que nos dice claramente que estos lugares son diferentes, que no se pueden confundir, que no hay posibilidad de que ellos no sean recibidos y que nosotros no hagamos nada para recibirlos. Y este acto de recibimiento a los recién llegados no tenemos que hacerlo sólo por ellos, sino por nosotros también, porque si no lo hacemos hay un sentido que se pierde, si no está esa novedad, diría Arendt, eso nuevo que trae el nacimiento. Hace un tiempo se estrenó una película "Niños del hombre", donde no había más nacimientos, la persona más joven tenía dieciocho años, y la película iba mostrando de qué manera todos los vínculos, todas las maneras de construcción, todo lo que tenía que ver con una promesa de un futuro o de un porvenir, se desvanecía. No sólo porque no había niños, sino porque los adultos no estaban ya en contacto con eso nuevo que traen los recién llegados y que genera también novedad en los mismos adultos. Esta ley simbólica que ordena lugares y que nos obliga a pensar en diferenciarnos, es una certeza, una de las pocas certezas con las

que contamos. Tenemos a los chicos ahí y estamos los adultos acá, y eso en las escuelas es del orden de los cuerpos, de lo fáctico, del hecho, estamos ahí juntos, cada uno ocupando sus lugares diferentes. Lo complicado es saber cómo actuar esa ley simbólica, cómo darle forma, cómo darle encarnadura, porque no estamos hablando de leyes escritas, ni de normas. Es una ley que requiere de sostenes, de medios, de gestos, de palabras. Una ley simbólica necesita mediaciones para materializarse en lo cotidiano, espacios, tiempos y encuentros.

Esto está vinculado con el segundo concepto que invito a reformular, y que me parece que también puede servir de signo de estos tiempos de transformación. Lo que quiero plantear es la cuestión de la autoridad, porque si esa ley simbólica tiene que ser sostenida para dar lugar a los nuevos, hacen falta figuras que la sostengan, hacen falta padres, madres, maestros. Un psicoanalista, Pierre Kammerer, llama a estos lugares postas parentales, que incluyen no sólo a los padres, sino a los maestros, otros referentes, a todas las figuras que puedan tomar la posta a la hora de recibir a las nuevas generaciones. Entonces, pensaba que la autoridad es uno de esos conceptos que si no se cuestionan, si no se preguntan, se refuerzan en el peor de los sentidos; el del autoritarismo. Muchas veces se escuchan pedidos de reinstalar lo que teníamos, que es como decir, no nos iba mal con una autoridad como dominio, como ejercicio de una jerarquía, de superioridad y un pedido de obediencia a cambio. Me parece que si queremos pensar otras formas de autoridad, no la autoridad de imposición - dominio, es necesario volver a preguntarse qué implica una autoridad, de qué modo la podemos caracterizar, qué formas puede asumir, pero por sobre todo, qué es lo que debe garantizar esa autoridad. Si la autoridad garantiza la tramitación de esta ley simbólica, habrá formas de ejercerla en estos tiempos.

Una última cuestión que quiero plantear tiene que ver con la idea de que todo esto tiene sentido si pensamos que una autoridad abre el espacio de lo común. Y acá aparece una variedad enorme de discusiones en relación a qué es armar "lo común", qué nos permite vivir juntos y no sólo estar uno al lado del otro soportándonos. Y si nos vamos a preguntar por las formas de esa ley simbólica, por la autoridad y por el vivir juntos, todo esto nos lleva a otra pregunta, que es cómo, a qué precio se trata de vivir juntos. ¿El precio es resignar lo individual para poder estar con los otros? ¿Se trata de hacer valer lo singular a la vez que formamos parte de un común? ¿Se trata de vivir juntos, uno al lado de otro, como sujetos portadores de derechos? ¿O de derechos y obligaciones? Creo que en la unión de derechos y deberes es donde se arma una responsabilidad, donde organizamos formas de vivir juntos, y donde nos alejamos de estas ideas de violencia como avasallamiento del otro. Retomo un poquito más el tema de la ley simbólica, profundizo estos tres conceptos y luego abro a algunas líneas que me parece que pueden en un sentido positivo hacernos

pensar qué pasaría con esto, qué pasa si tomamos estos signos como principios de acción en las escuelas. Cuando hablamos de ley simbólica lo primero que me aparece es que es una delimitación de lugares, es una diferenciación necesaria y constitutiva. La ley simbólica es la que dice de formas diversas (con palabras, con formas, con actos, con gestos), que los lugares no son intercambiables, que no es lo mismo ser hijo que ser padre o madre, ser alumno que ser docente, ser adultos que ser niños, que las responsabilidades son diferentes, que los tiempos que se transitan son diferentes, entonces hay allí una asimetría necesaria que no podríamos desarmar porque se perdería ese sentido del que hablamos. Y aquí asimetría significa diferencia, distancia, no superposición, diferenciación, responsabilidad de un lugar y no responsabilidad en otro. A la vez que digo asimetría, sostengo que nada de esto implica el ejercicio de un dominio, de una superioridad que se impone por la inferioridad de otro. Lo que invito a pensar es si podemos concebir a la asimetría no como jerarquía.

La ley simbólica no es algo que se pueda negociar, no se pacta, no se discute, no se acuerda. La ley está por esta certeza de que hay nuevos y viejos, y que hay algo que tenemos que sostener los adultos en relación a las nuevas generaciones para que éstas tengan un lugar. No es una ley escrita en términos jurídicos, sino que es esa garantía de la que hablábamos antes y que es la forma de asegurar que ese espacio de lo común se puede constituir en acto. La ley simbólica conlleva una prohibición: la de no diferenciar los lugares, hacerlos simétricos, intercambiables. Es decir, prohíbe la indiferenciación, pero no es sólo prohibición, no es solamente decir no, porque en el mismo momento que prohíbe, también habilita. Podríamos llamarla una ley de prohibición-habilitación, es algo así como decir, "vos no podés ocupar el lugar del adulto, habrá otro tiempo para que esto te ocurra, pero sí podés ocupar este otro lugar, el de niño o joven, el del que recién llega, el del que construye, quien se apropia de este mundo que yo te presento". Como dice P. Meirieu en "Frankestein educador", el adulto es el que hace las presentaciones: he aquí el niño, he aquí el mundo, los presento. Este mundo es a reconstruir por ese niño, por ese joven, o sea que la prohibición demanda que algo no sea, que no se indiferencien los lugares para que todo lo demás pueda ser, para que pueda ser el despliegue de las posibilidades, de las re-creaciones por parte de niños y jóvenes. La ley simbólica establece lugares pero también arma un espacio, el espacio de lo simbólico, lo que a veces se llama el "entre", porque no son lugares en el vacío ni de uno solo, es el lugar de un adulto que enlaza a otro pero con un lazo que no aprieta, sino que permite, permite movimiento y permite ser desatado incluso, en el momento oportuno para seguir armando otros espacios. Pensaba que, más que con palabras, muchas veces se dice con actos y los chicos lo perciben claramente. Cuando uno abre los espacios ellos se sienten enlazados y

sostenidos y a la vez libres para recorrer ese espacio o ir a ver otros. El tema es que si el adulto mismo no tiene un lugar, si él mismo no ha construido ese espacio simbólico donde se sienta constructor y creador, es posible que reproduzca, en la relación con hijos o alumnos, ese sentimiento de sentirse ahogado en un orden de dominación; entonces difícilmente pueda otorgar lugares. Dice Kojeve una frase que retoma Meirieu: "el dominio es un callejón sin salida existencial", esto es, si pensamos la ley simbólica como dominio, como fabricación del otro, diría Meirieu, contribuimos a que ese dominado hoy; sea quien ejerza un poder dominante mañana, como si estuviera esperando ansiosamente su momento: "bueno, ahora me toca a mí, paso de ser dominado a dominar"; es una cadena interminable. Por el contrario, la ley simbólica, en el mismo momento en que prohíbe esa confusión de lugares (entre adultos, niños, jóvenes), abre a la autonomía y a la libertad, a la libertad de pensamiento, de creación, abre a la igualdad como seres parlantes autorizados. Volviendo a Meirieu, él se pregunta si la educación puede ser pensada como creación entre iguales (entre seres parlantes iguales), o bien si solamente es pensada como fabricación de seres que quieren darnos el gusto y en su momento quitarnos el puesto en un ciclo infernal de dominio recíproco. Se pregunta también si es posible no caer en la violencia que siempre se desencadena cuando se está en un callejón sin salida. Entonces, para aproximarme al concepto de autoridad que mencionaba antes, quiero plantear que esta violencia que definíamos como avasallamiento, es tal vez justamente la negación de la ley simbólica: allí donde no hay ley simbólica, aparece la violencia como la imposibilidad de espacio, como la imposibilidad de recortarse, de diferenciarse con el otro, de no marcar lugares. Aquí pienso también a la violencia como el no estar o el no participar o el no poder darse a sí mismo un lugar porque tampoco hay un adulto, autoridad, que ofrezca y garantice ese lugar diferenciado y autorizado a su vez.

Quisiera retomar la cuestión de la autoridad, y voy a hablar aquí de autoridad pedagógica, porque no estoy pensando el ejercicio de autoridad sólo para contener actos de violencia explícitos, para establecer modos de convivencia por una vía directa, o para escribir reglamentos, sino que estoy pensado en una autoridad centrada en cuestiones pedagógicas.

Una autoridad pedagógica es tal porque trabaja en el terreno de la pedagogía, entonces allí es donde se ejerce la autoridad. Y es a través de esta enseñanza, de la enseñanza misma, en que me parece que la convivencia puede ser retrabajada, repensada. Creo que hay un riesgo en dividir espacios, en pensar que lo pedagógico va por un lado y que lo que hace a la convivencia escolar va por otro. Me parece que esto es colocar algo en lugares separados y que deberíamos pensar en articular y en que estén unidos. Si la convivencia se juega en el corazón mismo de la escuela es porque tiene que ver con el enseñar y el aprender mismo, y

tengo aquí algunos ejemplos de una investigación que desarrollamos.

En la investigación pudimos ver que algunos chicos que venían de sectores vulnerables, que traían historias en institutos de menores, de experiencias en las cuales ellos mismos habían sido violentados, les costaba mucho aceptar situaciones de enseñanza en las cuales un docente les dijera "vení que yo te explico", "vení que yo sé". Ellos percibían esto como una situación de violencia, de avasallamiento. Esto lo discutimos y lo conversamos en varias escuelas donde a los docentes se les presentaba el desafío de pensar que su enseñanza tenía que encontrar otras formas de dirigirse a estos chicos, porque ellos vivían como un ejercicio de imposición la sola explicación. La autoridad pedagógica entonces, retomando la idea de ley simbólica, más que exigir o imponer o prohibir, me parece que tiene que jugar ahí en la construcción misma del terreno pedagógico, estableciendo una legalidad que permita enseñar y aprender. Tiene que establecer una cierta forma de relación con el saber que se centre en lo que genera experiencia cuando se aprende, no importa qué, matemática, lengua, historia, cuando se lee un libro, cuando se practica un deporte. Siempre hay algo de la producción de experiencia que desarticula formas violentas y que lo vamos viendo en las escuelas allí donde se puede poner en funcionamiento un habitar el espacio educativo de otra manera, apropiándose de ese espacio. Esto supone, me parece, un trabajo del maestro o profesor, del adulto sobre sí mismo, supone una pregunta del adulto acerca de su propia relación con el saber, por cuanto uno se apasiona por lo que enseña y entonces, eso hace diferencia cuando lo enseña. La pasión hace experiencia, como diría Jorge Larrosa. El conocimiento de algo que me apasiona no es algo que me pasa por el costado sino que es algo que me pasa enteramente, que me atraviesa, y entonces lo transmito de otra manera y puedo ayudar a otros a generar otra experiencia en la relación con su propio conocimiento.

En este sentido quisiera solamente mencionar una hipótesis que es fuerte, que yo sé que da para debatir pero que me parece que es interesante. Quisiera hacer referencia a Ranciere, quien escribió un libro muy bello y muy interesante llamado: "El maestro ignorante". Retomando sus ideas, aunque Ranciere no habla de autoridad, pone en relación dos conceptos que aparentemente son contradictorios: la autoridad y la igualdad. Entonces siguiendo aquí al filósofo, él dice: la igualdad es un punto de partida y no de llegada. Si yo me propongo partir de la igualdad lo que seguramente voy a tratar de hacer es verificarla a cada paso; en cambio si mi punto de partida es la desigualdad, ya sé que hay una desigualdad en juego y voy a manejar la hipótesis de que este chico no va a poder de antemano. Con lo cual lo más probable que ocurra es que la desigualdad se verifique. La pregunta entonces es cómo una autoridad puede desplegarse en igualdad, si lo que además estamos diciendo es que

hay diferenciación de lugares, hay asimetría en el ejercicio de esta autoridad. No obstante, diría Ranciere, la igualdad quiere decir en realidad, que todos tenemos las mismas posibilidades de desplegar una inteligencia, que la inteligencia es un trabajo por hacer en torno a objetos, libros, en situaciones determinadas y no algo que se posee y que se mide. Él retoma en su libro a un pedagogo francés del siglo diecinueve, Joseph Jacotot, quien tuvo una experiencia particular con unos alumnos a los que tenía que enseñar francés porque eran holandeses, sin saber él el holandés. Y para poder enseñar, buscó algo que todos tuvieran en común, y lo que encontró fue un libro escrito en los dos idiomas. A partir del libro empezó a propiciar experiencias de aprendizaje donde los alumnos aprendieran por ellos mismos en relación al libro, leyendo, comparando, traduciendo. En esta situación, lo que sorprendió al docente fue que descubrió que era capaz de enseñar incluso lo que él ignoraba. Entonces pensó que él y sus alumnos estaban en igualdad de condiciones: ellos no sabían la lengua francesa y él no sabía holandés. Sin embargo había algo en común en la relación que se estableció y esa "cosa en común" que se puso en el medio para enseñar y aprender, produjo aprendizaje, a partir de una transferencia, dirían los psicoanalistas, de un lazo, de un encuentro. Lo que arriesga ahí Ranciere es esta idea de igualdad, en términos de igualdad de inteligencias. Todas las inteligencias son iguales si las pensamos como un trabajo a realizar. Esto no va a suceder si pensamos que la inteligencia es algo privado, individual que porta cada alumno, yo propongo pensarla como trabajo "entre" maestro y alumno, como invitación a algo. Entonces, para Ranciere el maestro no es ignorante porque no sabe nada, sino porque no lo sabe todo. Todos nosotros recorrimos un camino que nos habilita a ser maestros o profesores pero no para detentar un saber sino para hacernos responsables de que ellos, los recién llegados, aprendan; ese sería el espacio en el cual se juega esa autoridad pedagógica.Entonces, resumo algo de la autoridad, hago algunas proposiciones y dejamos luego el tiempo para el diálogo. En relación a la autoridad pedagógica, pensaba que es importante la cuestión de la relación con el saber, y la posibilidad de pensar en un desplazamiento del saber ya sabido a la pregunta por ese saber del maestro. Dice Larrosa: "en el lleno del saber, no puede brotar nada". Decía también que parece que hay algo que los chicos perciben cuando uno está colocando en el medio un "problema" que convoca a pensar, algo en común en medio de la relación, sobre el cual uno no tiene todas las respuestas y no sabe cómo pensarlo totalmente, y entonces los convoca "en igualdad de condiciones". Si bien hay ejercicio de autoridad, hay algo que se juega diferente, en igualdad, a partir de una confianza dada de antemano. Pienso que hay varias experiencias donde chicos que parecían absolutamente desinteresados, ajenos, pudieron conectarse con algo de ese mundo escolar. Estoy pensando en un primer año de una escuela

media, donde era sumamente difícil enseñar algo; los chicos no se relacionaban con los textos, ayudó entonces el hecho de ubicarlos, por ejemplo, acompañados por su profesora, en un taller de poesía, alrededor de diversos libros y de algunas preguntas acerca de por qué las palabras hacen poesía. Convocados desde ahí, estos chicos empezaron ellos a escribir poesía, y algo se produjo, sus profesores confiaron, habilitaron el lugar, los acompañaron para que escribieran y luego hicieron una pequeña publicación, denominándolos poetas, "escritores noveles", y les aseguro que algo les pasó ahí. Cambiaron su posicionamiento y estos chicos armaron su relación con el saber, la lectura y la escritura, los libros y las palabras, desde otro lugar. Aquí hubo un desplazamiento, de la autoridad a la autorización. Me parece que esto tiene que ver con lo que decía antes de la ley simbólica, que es la autorización de que el otro construya y ocupe un propio espacio. Es el maestro, dice Ranciere, quien pone las pautas de ese espacio, quien le da un marco a la situación, quien propone algo en común, pero de alguna manera se tienen que quedar en la puerta, hay algo en ese espacio del aprendizaje del otro en el cual uno no puede inmiscuirse, y menos aún colocar su propia inteligencia sobre la inteligencia del otro, explicarlo todo, saberlo todo, ya saber que el otro no puede y entonces poner ahí la prótesis para que pueda.

Otro desplazamiento que tiene que ver con esto mismo es el que va de la explicación a la circulación de la palabra. Decía antes, hay maneras y maneras de darle lugar a las palabras, cuando enseñamos y también cuando intentamos pensar y hablar con ellos frente a la trasgresión de ciertas normas en la escuela. Estamos muy acostumbrados a que la palabra sola de los adultos puede ya definir y demarcar la situación y dejar claros los límites. Hay algo ahí de dar palabra a quien trasgredió, a quien hizo lo que no debía hacer, a quien desarticuló ese espacio común que deberíamos proteger. También tiene sus límites, no todo es palabras, hay actos, hay gestos, hay maneras de abrir ese espacio en común e instalar legalidades que deberíamos explorar.

Podríamos pensar que justamente todo lo que vengo diciendo va en el sentido de poner la autoridad en términos de transmisión, el desplazamiento de la autoridad jerárquica a la autoridad centrada en la transmisión. Aquella que garantiza que ese otro, niño o joven, esté inscripto en algo que lo habilita, que no se detiene generacionalmente y no que no es mera imposición, porque uno podría pensar que ejercer la autoridad tiene que ver con colocar unos límites, que el otro renuncie a algo, que el otro renuncie a querer estudiar, renuncie a portarse mal. Pero, ¿por qué se aceptaría esa autoridad? Porque hay algo a cambio, y no es algo en el sentido material, sino que es participar en un mundo común con otros, tener lugar, participar con otros desde un lugar valorizado. Cuando les contaba de estos chicos noveles escritores, ellos renunciaron a lo que no les servía o no les permitía estar en la escuela. Ellos eran

rechazados por casi todos sus docentes, pero renunciaron a ciertas cosas porque sintieron que había algo a cambio, y ese algo a cambio era ser reconocidos, ser reconocidos como escritores. Creo que todos estos pensamientos nos arman una paradoja en el ejercicio de la autoridad, y es que pensarla en términos de alguien que encarna esa ley simbólica diferencia lugares a la vez que rechaza una jerarquía y no resigna responsabilidad. Esto conduce al último punto, al que voy a hacer referencia brevemente, y es esto de la creación de lo común. También nos dicen los filósofos, los sociólogos, los historiadores que estamos en tiempos en los cuales se nos ha desconectado lo individual de lo grupal, de lo colectivo y que esta falta de proyecto común nos pone frente a dos tipos de pensamiento: o bien que deben respetarse todas las diferencias y entonces eso desarticula un poco la idea de pensar algo en común o bien hay que homogeneizarse. Entonces es todo lo mismo, idéntico, pero ahí no se está reconociendo que lo común no es lo homogéneo, lo común no es lo Uno, la unidad absoluta, porque entonces esta unidad sería el totalitarismo. Tampoco lo común es la sumatoria de individualidades, eso seria la sociedad de masas, en ambos lugares los sujetos quedan desdibujados, entonces me parece que hay ahí, y esto lo podemos llevar fácilmente a la escuela, el desafío de pensar de qué manera lo común seria habitar un mismo espacio juntos, sin resignar diferencias y singularidades. Sin resignar quiere decir desplegar las singularidades dentro de ese espacio en común porque es la participación en lo común, justamente, lo que hace posible el despliegue de singularidades, en lugar de anularlas. Estas son las dos cuestiones que se ponen allí en valor y se articulan, para esto necesariamente tenemos que dejar de sostener una lógica basada en la oposición individuo-cultura, individuo-sociedad o sujeto-institución, sujeto-grupo: hay allí algo que podríamos y deberíamos desarticular. Una lógica de oposiciones binarias.

Para abordar las últimas líneas, se me ocurrió plantear algunas cuestiones en relación a cómo pensar, cómo vivir esto en la escuela, cómo llevarlo al terreno de las prácticas. La primera cuestión que se me ocurre es retomar esta idea de no desarmar, no separar convivencia y enseñanza, me parece que no se trataría tanto de buscar sistemas adosados, secundarios, apartados de la enseñanza.

Si bien obviamente necesitamos formas de regular, de escribir reglamentos que nos ordenen, que nos organicen, a mi me parece que el ejercicio de la autoridad habilitante y la construcción de convivencia democrática está en el corazón del aula, de la enseñanza, y del aprendizaje, es la posibilidad de convivir de otra manera en la escuela.

La segunda cuestión que quiero plantear propone un cambio de preguntas, por ejemplo, en vez de preguntarnos: ¿quién es ese niño, ese adolescente que no puede, que se porta mal, o que viene de tal barrio o que no tiene familia, etc.? Yo propongo preguntarnos por lo que sí puede bajo ciertas condiciones que hay

que crear en la escuela. ¿Qué puede? ¿Y qué puedo yo con él, con su aprendizaje y mi enseñanza, si cambio ciertas formas de mirar, ciertas formas de vincularme? ¿Qué necesitamos saber sobre la identidad del otro para poder enseñarle o para convivir o para ayudarlo o para sostenerlo en su aprendizaje escolar? Me parece que no necesitamos saberlo todo, creo que sólo tenemos que saber que tenemos que hacerle lugar, y que a veces es muy difícil hacerles lugar, pero que hay que arriesgarse y ver lo que pasa con muchos alumnos cuando les planteamos nuevas situaciones, y ver qué es lo que nos pasa a nosotros mismos cuando cambiamos las miradas. Creo que tenemos que pensar colectivamente otros modos de organización escolar, tanto en lo pedagógico como en lo que hace a lo normativo, a la regulación de la convivencia más directamente. Modos de organización y regulación escolar que estén sustentados en principios, y estos principios, retomo lo anterior, me parece que tienen que ver con el tema del sostén de esta ley simbólica de diferentes formas. Es pensar el ejercicio de esta autoridad en términos de igualdad. Pensaba en algunas experiencias que se llevan a cabo, donde la posibilidad de ejercer esa autoridad se da antes de que lleguen los conflictos, sin esperar los estallidos, donde un directivo, un tutor de un curso, un docente, se reunen sistemáticamente con los chicos, o con un delegado de curso, y se generan espacios en donde está la posibilidad de hablar la convivencia desde otro lugar, no en términos de sanciones o resolución de conflictos. Lo que creo que encontramos en estas situaciones, son adultos que no resignan su lugar de autoridad, que sostienen su lugar diferenciado pero que abren ese espacio simbólico y a veces no es tanto lo que se habla ahí, sino el valor mismo que tiene el espacio, donde pensar en conjunto en torno a problemas comunes; hay un valor de apertura de la palabra que genera otra cosa, más allá de lo que se diga. Sigo pensando en ejemplos, me ha tocado acompañar alguna experiencia cuando la Ley 223 (que regula el sistema de Convivencia de la Ciudad de Buenos Aires) empezó a funcionar en la Ciudad. Por ejemplo, reunirnos con los chicos en torno a pensar las diferencias entre convivencia y disciplina, investigar qué quiere decir convivencia y que querría decir disciplina, qué diferencias hay ahí, que es sanción y que es castigo. Con los chicos nos pusimos a discutir estas cuestiones porque leíamos la ley y veíamos el tema de la sanción con fines educativos, y esta discusión que perfectamente podría y debería darse entre adultos, nos llevó a pensar que justamente cuando hablamos de sanciones con fin educativo como límites, estamos hablando de la ley simbólica: son límites que dicen “hasta acá” pero que abren un espacio más allá, son prohibiciones y habilitaciones, las dos cosas a la vez. Creo que ahí se juega el papel educativo.

Bueno, abrimos al diálogo, gracias.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE SAN MIGUEL, BUENOS AIRES:
No me quedó muy claro el ejemplo que dio tomando a Ranciere, en relación al maestro que no lo sabe todo. ¿Podría ampliar un poco el ejemplo?

GRECO:
En realidad yo comentaba que Ranciere no habla directamente de la autoridad en su libro, sino que su libro es una manera de poner en cuestionamiento, de hacerle preguntas a lo habitual de la escuela, al saber del maestro, al no saber del alumno y a la relación de cada uno de ellos. Entonces mi trabajo tuvo que ver con algunas ideas de Ranciere para repensar la autoridad. Podemos pensar la autoridad de otra manera, el no saberlo todo y el confiar de antemano en las posibilidades del alumno. El título de "El maestro ignorante" tiene que ver con que lo primero que le apareció a este maestro, a este pedagogo fue: "¡fui capaz de enseñar lo que no sabía!". Entonces la pregunta es, ¿se puede enseñar lo que no se sabe? ¿Qué sería enseñar lo que no se sabe? No estamos aquí para hacer una apología de que cualquiera puede enseñar cualquier cosa, es sólo una metáfora para decir que uno puede crear experiencia con la enseñanza y el aprendizaje cuando se permite no saber, cuando no sabe todo sobre cierto tema sino que lo problematiza junto con otros, por ejemplo, los alumnos. "Si yo no lo sé todo, pensémoslo juntos". No estoy diciendo que sea esto lo que uno tiene que decirles a los chicos, sino que esto se transmite cuando uno formula un problema, e invita a decir: "bueno; miren, yo recorrí un camino hasta acá y puedo responder sobre esto pero me sigo preguntando y no dejo de aprender sobre este tema. A mí la enseñanza me apasiona y entonces puedo decirles a mis alumnos: a ver, Uds. ¿qué piensan, qué dicen, qué ven?" Y siempre hay posibilidades de parte de ellos incluso siendo alumnos. Lo digo así porque pareciera que ser alumno es no saber; sin embargo, me parece que hay posibilidades de que arriesguen preguntas, de que piensen por sí mismos. Me parece que es en esta forma de hacer circular el saber y el no saber en el aula que se genera otra experiencia, y por lo tanto, eso impacta en los modos de relación. No es que esto desarme la asimetría; el maestro sigue siendo maestro, sigue proponiendo un trabajo a través del conocimiento, pero a la vez se corre de un lugar de saber total y deja, como dice Larrosa, un lugarcito para que brote lo que el maestro no sabe o lo que puede seguir sabiendo junto con otro y seguramente que eso puede ser repuesto, repensado, discutido por los alumnos.

SEDE SALTA:
La pregunta es cómo convalidamos este cambio simbólico que estás proponiendo, este paradigma de lo tradicional a la exposición, porque tenemos que lograr que todo el sistema avale el cambio. Muchas veces podemos centrar un acto pedagógico en el momento en que logramos

establecer ese vínculo con el alumno, en el aula, en el patio, pero ese acto pedagógico está dentro de todo un sistema que hay que ver si acompaña esto. Quisiera saber cómo pensamos todo esto sin que sea solamente un ideal.

SEDE JUNÍN, BUENOS AIRES:

Buenas tardes, la pregunta es en relación a las crisis que estamos atravesando. Se ha insistido en las crisis como tiempo de oportunidades. Los casos de violencia en las escuelas son frecuentes. ¿Qué medidas concretas podemos tomar los docentes frente a esto?

SEDE NEUQUÉN:

La pregunta gira alrededor de los adultos, incluyo a docentes, padres, funcionarios, etc. Parecería que en estos últimos años tenemos mucho miedo, por un lado de ejercer la autoridad sin autoritarismo, pero por otro lado los adultos no hemos podido reconocer que somos producto de décadas de autoritarismo. Digo, si no comenzamos por reconocer nuestros propios miedos, los chicos perciben el miedo a ejercer esa autoridad… Lo que me pregunto es cómo trabajar entre docentes y no docentes que habitamos la escuela, estos miedos comunes a todos los adultos. Muchas veces he tenido la sensación de que a través de los temores que les transmitimos los adultos a los niños o a los adolescentes, les estamos generando violencia.

GRECO:

Voy a comenzar respondiendo esta última pregunta. A mí la cuestión de los miedos me parece central, es más, quisiera ponerme a investigar alrededor de la cuestión del miedo, sobre todo del miedo ante el otro, porque justamente me parece que nos puede conducir hacia los dos extremos: el miedo de ejercer la autoridad por el fantasma del autoritarismo y porque tenemos una historia marcada por él; es algo que nos ocurre y sobre lo que tenemos que reflexionar. Si bien la cuestión de cómo pensar la autoridad es una problemática que trasciende nuestro país y que está instalada globalmente, en nuestro país se hace doblemente urgente hacernos cargo de pensar la autoridad de otro modo, si es posible pensarla lejos del autoritarismo, si es posible pensarla lejos del dominio del otro. Porque en definitiva autoritarismo se liga a violencia, porque si el autoritarismo es el avasallamiento del otro y del espacio del otro, es prácticamente lo mismo, va en el mismo sentido de ejercer una violencia, de avasallar espacios. La autoridad seria la posibilidad de demarcar limites, de definir lugares diferenciados, de colocar un encuadre donde ambos tengamos lugar, no indiferenciarnos. Esto es lo que nos aleja del autoritarismo, del avasallamiento. Es lo que nos permite ejercer la autoridad como transmisión y como delimitación de lugares. Repongamos ese espacio del vivir juntos y del hacerse cargo de recibir a los que vienen, y hacerlo de forma hospitalaria, porque también es violencia decir: “bueno, estás acá, viniste, te sopor-

to, te aguanto". El desafío es decir, "soy la autoridad, te recibo y soy hospitalario porque te estaba esperando, acá tenés un lugar, aunque no te conozca, aunque me cueste conocerte". Mi responsabilidad de autoridad, y ahora estoy pensando en un sentido más amplio la autoridad que incluye a madres, padres, -postas como decía antes- maestros, es poder decir hospitalariamente "acá tenés un lugar posible" y hacerlo. Sabemos muy bien, y además uno lo vive en diferentes situaciones, que hay maneras hostiles, muy hostiles de no hacerle lugar al otro, como cuando uno entra a un lugar y no hay donde sentarse ni donde ubicarse y nadie se preocupa por alojarnos. A veces, no hay forma de poner una palabra, no hay una mirada que nos habilite, y todo esto va en contra de la autoridad que propongo que pensemos. El tema del miedo realmente hay que trabajarlo, el miedo a la propia historia, el miedo a equivocarnos cuando ejercemos la autoridad como la mencionaba recién, el miedo a caer en el autoritarismo… son miedos que está muy bien que tengamos pero hay que interrogarlos. Además, hay algo, cuando yo hablaba de los nuevos, hay algo que es del orden de lo inesperado, un filósofo como Derrida habla de lo incalculable, hay algo del otro que yo no puedo calcular, y si quiero controlar todo, y…me va a dar miedo no poder hacerlo, entonces pensemos esto en todas las relaciones en general. Si yo no puedo controlar algo, siento que las cosas se me están yendo de las manos y bueno, lo que no calculo, lo saco, no lo miro, no quiero saber nada…. Hay que hacerse cargo de que en las relaciones pedagógicas hay un incalculable que es maravilloso y que tiene que estar ahí y que tiene que ver con la libertad. Ranciere dice: no es que seamos libres, es que tenemos que vivir en espacios de libertad, los que son libres son los espacios. Siempre estamos atados a determinadas cuestiones porque no somos totalmente libres, pero sí podemos construir espacios de libertad, y ahí es donde se juega lo incalculable, y lo incalculable da miedo, por eso digo, hay algo a trabajar ahí.

En relación a quién convalida en los sistemas, quisiera traer acá un conjunto de reflexiones, un trabajo que vengo haciendo desde hace unos años, que tiene que ver con tratar de reunir saberes de la filosofía y el psicoanálisis con las prácticas, y desde ahí tratar de armar algunas hipótesis de trabajo. Es verdad que en estos tiempos lo que convalida no viene dado, no es algo trascendente que uno tiene por medio de circulares o normativas, sino que la convalidación es de uno, en la construcción de uno mismo en la relación con los otros. Y claro que es difícil, pero se me ocurre que esto no se hace desde un maestro o profesor individualmente, sino que tal vez se trate de buscar y explorar convalidaciones institucionales. Y a lo mejor digo mucho cuando digo institucionales, entonces digo de equipo, de grupo, con el colega que tengo al lado. La convalidación parecería ser que es en situación, en el momento en que estoy ahí produciendo algo y no reproduciendo algún orden externo. Es verdad que las expresiones de

la violencia, decía el colega en Salta, tienen mucho que ver con los chicos entre pares o en la rotura de algunos elementos de las escuelas. Yo no puedo dar las indicaciones ni los pasos a seguir en cada situación, pero hay muchas experiencias donde la creación de espacios de participación concreta hace que los chicos y los adultos sintamos que ese espacio nos pertenece. Cuando uno siente que ese espacio nos pertenece, entonces posiblemente no lo rompa, sino que intenta preservarlo, y si lo rompe, bueno, habrá momentos para sentarse a pensar qué se está rompiendo cuando se rompe un libro o cuando se daña algo. Entonces, creo que en el corazón mismo de lo pedagógico hay que crear estos espacios de participación, hacer sentir que la escuela es algo propio, que nos podemos expresar, que es un lugar que nos da algo. Y ese dar algo a cambio, muchas veces tiene que ver con experiencias donde lo artístico está en juego, donde los chicos se sienten protagonistas, donde a través de una obra de teatro están formando parte muy directa del espacio escolar. Hay chicos que no se quieren ir de la escuela porque están creando algo ahí, se juega algo de sí mismos, ya sea tocando en una banda de música o actuando o escribiendo. Hay muchísimos proyectos que conozco donde la escritura es una vía magnifica para generar esa apropiación no sólo de la propia voz, sino construir algo con otros en el espacio de la escuela.

SEDE CÓRDOBA:
Tengo una duda respecto de la habilitación de los espacios. Cuando hablaba del pasaje de la autoridad a la autorización, de que el otro ocupe un espacio, también hablaba de que si el adulto no tiene un lugar, es difícil establecer lugares. Quisiera saber si este planteo no está muy centrado en los adultos, ya que serían ellos quienes habilitan los espacios a los más jóvenes.

SEDE TUCUMÁN:
Buenas tardes, quisiera preguntar cómo se puede ejercer la autoridad pedagógica en el marco de la ley simbólica.

SEDE TRENQUE LAUQUEN BUENOS AIRES:
Buenas tardes, quisiera saber qué medidas podemos implementar cuando se trata de restablecer la autoridad en la educación, ya sea de los directivos, docentes, o preceptores. Por otro lado, ¿cómo enfocamos el tema de los líderes o delegados de curso, es decir, cómo trabajamos la autoridad entre pares?

GRECO:
Me parece que, al menos en las dos primeras preguntas, hay un profundo interés en habilitar esto de los espacios y de la autorización, y de nuevo el cómo se encarna esta ley simbólica. Estos no son temas sencillos, tal vez nos llevaría tiempo pensarlo desde distintos lugares, teorías que aporten a pensar este concepto, pero vuelvo a lo mismo, la ley simbólica tiene fundamentalmente que ver con algo que no se negocia y que no se pacta. No se

negocia ni pacta del lado de los chicos, pero tampoco se negocia o se pacta del lado de los adultos. Hay lugares diferentes, somos diferentes, los niños, los jóvenes, los adultos, estamos ubicados en distintos lugares, porque en la vida estamos en diferentes tiempos, en posiciones diferentes. Por lo tanto ahí hay una necesidad de sostener esa diferencia de espacios, es decir, no podríamos pedirles a los chicos que nos digan cómo debería ser la escuela, qué es todo lo que querrían aprender. Podríamos preguntarles qué es lo que les interesa, pero no podría quedar en manos de ellos la decisión de cómo educarse, porque la educación es una responsabilidad de los adultos y ahí se juega nuestra autoridad. Entonces cuando digo delimitación de espacios estoy queriendo decir que el desafío es pensar las dos cosas a la vez: delimitar también es habilitar, porque mientras que yo prohíbo, impido que el niño se haga cargo de algo que es responsabilidad mía. Entonces le estoy sacando esa responsabilidad y lo estoy habilitando a otra cosa. Si hay algo que duele realmente, cuando vamos por la calle o recorremos las escuelas, es darnos cuenta que hay chicos que están muy solos, y es que en muchos casos hay un hacerse adultos tempranamente para algunos niños. Con esto no quiero decir que el niño tenga que ser dependiente, heterónomo, sino que hay un tiempo en el que ese ser que está creciendo tiene que estar acompañado, protegido por una autoridad que se haga cargo de lo que él no tiene que hacerse cargo.

Entonces, la ley simbólica tiene que ver con la delimitación, y esto supone límites pero no son límites como muros, que dicen "de acá no pasas y te quedas ahí", sino que son fronteras que abren a otro espacio. Entonces, habilitar espacios requiere también de adultos que puedan habilitarse a sí mismos. Y esto es un poco lo que decía antes cuando el colega de Salta preguntaba quién convalida: hay un punto, -y este concepto se trabaja en filosofía bajo la idea de emancipación- hay un punto en el que es necesario que un adulto esté él mismo emancipado. Emancipado quiere decir haber salido de un lugar de minoridad, y estar en un lugar de hacerse cargo de cosas de uno mismo. Es verdad que a veces lo que experimentamos es que las instituciones no acompañan como quisiéramos o no sostienen como quisiéramos. Entonces, el desafío es tener que crear esa institucionalidad, juntarnos con otros, sentirnos habilitados desde uno mismo pero también con otros, en el entramado de relaciones, en situaciones determinadas. Es ahí donde me parece que la autoridad pedagógica en el marco de la ley simbólica puede desplegarse. Y con la cuestión que decía la colega de la autoridad entre pares, me parece una idea muy interesante a explorar, de qué manera cuando la autoridad autoriza a otros, les da a los chicos de alguna manera la posibilidad de que ellos mismos generen formas de autorización mutua. Con esto quiero decir que ellos mismos pueden acompañarse en esto de hacer espacios, de crear proyectos, por ejemplo, una revista, o cualquier otro

proyecto, armado por ellos mismos, organizado por ellos mismos. Claro que siempre tiene que haber un acompañamiento del adulto, porque no sería justo pedirles a ellos que se hagan cargo de todo, pero lo que hay que poder pensar es cómo se los acompaña, desde dónde. Hay algo que tenemos que hacer los adultos y es esto que decía Ranciere de quedarse en la puerta, cuidando, protegiendo eso que nace, que es frágil. Y claro que es frágil, nosotros mismos somos frágiles y necesitamos de acompañamiento, y más ellos, que están en un tiempo de crecimiento, de despliegue. Por lo tanto, me parece que la autoridad entre pares tiene que ver con esto, me vuelve la idea de participación de espacios creativos, de apropiación del conocimiento, de aquello que no sabemos todavía del todo cómo.

SEDE LOBOS BUENOS AIRES:
Somos docentes, y nos pasa que las experiencias de convivencia que tienen lugar en las aulas generan muchas veces indisciplina. Queríamos saber cómo podemos abordar estos temas.

SEDE TRELEW CHUBUT:
¿Es posible pensar la igualdad como punto de partida, y la autoridad como punto de llegada?

SEDE MISIONES:
Buenas tardes, yo quería saber qué ocurre con la violencia entre pares, entre los alumnos, porque usted habla de un nivel jerárquico en el cual estaría el maestro que enseña, y por otro lado el alumno, que de alguna manera se siente disminuido. ¿Qué pasa entre los alumnos, por qué hay tanta violencia entre ellos?

GRECO:
Hay dos preguntas que se vinculan con la violencia entre pares. Una colega decía recién que nos interesa acercarnos a hablar con los alumnos pero esto muchas veces genera indisciplina y marcaba la cuestión de que muchas veces aparece la imposibilidad de hacer circular la palabra entre pares. Creo que, efectivamente, nuestro mundo social se ha transformado en un mundo difícil, no en vano es que vivimos el siglo veinte como un siglo signado por la violencia. No es simple pedir que los chicos lleguen a las escuelas ya sabiendo convivir de la mejor manera, sabiendo encontrarse con las mejores formas de dirigirse unos a otros. Creo que hay que crear esas condiciones y que no hay que renunciar a los espacios de habla y de encuentro porque esas condiciones no estén dadas desde el principio. Es como si esperáramos que ellos ya vinieran con las posibilidades dadas de dialogar, de encontrarse, de comprenderse. Esto suele no suceder así, y esta misma dificultad se vive muchas veces en las familias. Entonces, me parece que para que haya escuela, hoy hace falta crear las condiciones, ya que no es como pensábamos hasta hace 30 años o un poco más, donde tal vez la enseñanza o el encuentro en la escuela ya venia dado por condiciones que habían sido creadas en otros lados; en la familia o

en otros espacios sociales. Entonces los alumnos llegaban a la escuela con esas condiciones como metidas en el cuerpo, ya sabiendo. Hoy parecería y lo constatamos cada vez, que estas condiciones hay que crearlas y que si esperamos que vengan con ellas puestas nos vamos a quedar sin alumnos porque no estamos mirando a los que vienen, estamos mirando a los que nos gustaría que llegaran. Es un trabajo que tenemos que hacer, porque las condiciones no están, son una construcción posible y es posible hacerlo. Es verdad que no es sencillo. Cuando uno intenta dialogar, los cursos se indisciplinan y los chicos no se escuchan entre ellos, a veces lo primero que surge es el golpe o ejercer el daño sobre algún objeto, o mirarse feo… pareciera que cualquier cosa es motivo de enfrentamiento. Todas estas cuestiones de la convivencia son temas a trabajar. No podría decir acá cómo, porque en cada situación es diferente, pero creo que en cada momento de las instituciones hay posibilidades. A veces es a través de un proyecto donde interviene toda la institución, a veces es un momento en el aula en donde un docente puede crear, generar algo junto con los alumnos. Algunos dicen que se trata de crear un mundo, de no desaprovechar nada de lo que pasa, a lo mejor en ese momento hay algo que dice un alumno que puede ser escuchado y entonces lo utilizamos como un modo de decir "bueno, acá hay algo valioso que el compañero está diciendo, paremos, escuchemos".

No nos olvidemos que vivimos en un tiempo en que las cosas pasan a mucha velocidad, es un tiempo de zapping, dicen algunos. Pero tal vez podamos hacer en la escuela la experiencia de bajar la velocidad, de parar el zapping, de poner una pausa. Ayudémonos a nosotros mismos también a hacerlo, porque después de todo, nosotros no vivimos en un mundo distinto, sino que vivimos en éste también, y los chicos lo perciben. Es un trabajo arduo, seguro que sí, pero las experiencias demuestran que esto es posible.

En relación a la pregunta sobre la igualdad como punto de partida y la autoridad como punto de llegada, la verdad que nunca lo pensé así, más bien la pienso como una construcción. Si digo que hay una ley simbólica que tiene que ser respetada y que puede ser actuada de diferentes maneras, entonces también estoy diciendo que la autoridad está desde el punto de partida, la autoridad tiene que estar presente desde el vamos si es que hay una ley simbólica. Hay autoridad desde el mismo momento en que estamos ubicados en nuestros lugares de padres, de madres, de docentes, pero a la vez hay una construcción a hacer ahí. Son las dos cosas. Con la igualdad pasa lo mismo. Ranciere dice, partamos de la igualdad, entonces nos vamos a esforzar por verificarla cada vez. Si ya parto de la desigualdad, va a ser como el burro y la zanahoria, la voy a perseguir siempre, y voy a terminar confirmándola una y otra vez. En relación a la autoridad, yo propondría que tratemos de pensarla como punto de partida y como punto de llegada también, porque aquí también hay algo a

construir, hay algo que no está dado desde el vamos. Se trata de esto, de pedirles que aprendan a convivir en un espacio en común y de mostrarles que esto tiene sus beneficios, que si uno puede convivir bien con otros -no sólo soportarse y aguantarse- sino convivir bien, hay algo gratificante a cambio.

SEDE MENDOZA:
Ya hace varios años, a fines de la década del 90, que el ministro Tedesco hablaba de estas diferentes condiciones de educabilidad con las que los chicos llegaban a la escuela. Hoy es una realidad, y la necesidad de habilitar estos espacios en común es urgente, es imprescindible, pero como docente de aula y como docente de formadores, me he dado cuenta de que es muy difícil que los docentes lo podamos hacer solos, necesitamos un respaldo desde el sistema escolar, necesitamos que se nos habiliten espacios y tiempos desde el sistema central para poder crear estas condiciones y poder tener estas charlas de convivencia en la escuela, no sólo para los alumnos, sino que también hacen mucha falta entre docentes, entre toda la comunidad.

SEDE FORMOSA:
Pareciera que todos nosotros tenemos bien claro la cuestión de la autoridad, cuando el maestro está dentro del aula. Pero en relación a cómo actuar frente a una falta o mal comportamiento de los alumnos, ahí parecería que la cosa no es tan simple. Cuando hablamos de falta a las normas establecidas en las instituciones y bajadas del Ministerio de Educación, el sistema educativo tiene una norma para cada falta en la disciplina. Quisiera saber cómo hacemos para no caer en el castigo, porque creo que cuando aplicamos sanciones se rompe el diálogo y es ahí donde a nosotros nos cuesta establecer o trabajar con la ley simbólica.

SEDE CAMPANA BUENOS AIRES:
Creo que hay un tema en relación a la autoridad. Cuando hablamos de autoridad, no quisiera perder de vista que es la misma autoridad la que mató a Fuentealba, ¿no? Creo que es un tema complejo.
Por otro lado quisiera plantear si, en relación a la ley simbólica, es posible proponer prácticas concretas y no fórmulas.

GRECO:
En relación a la primera intervención, estoy totalmente de acuerdo, creo que esta construcción del docente consigo mismo, esta habilitación de uno mismo como una autoridad en el ejercicio de una autoridad diferente, no se hace en soledad. Una de las preocupaciones que hoy circulan en las escuelas es la soledad y cierto aislamiento, cierta dificultad para construir proyectos comunes por fuera de lo que los sistemas nos proponen.
En la segunda intervención la colega hablaba de "bajadas"; ella decía "que nos bajen algo", creo que eso iba en el sentido de "a tal falta, tal sanción". A mí me parece que de lo que se trata es de ver si podemos pensar dispositivos de producción de pensamiento. Con esto no estoy diciendo que cada uno se vaya solo a

su casa y piense cómo quiere ejercer la autoridad; por el contrario, estamos diciendo: pensemos, busquemos y exploremos otras posibilidades y discutamos sobre ellas. Yo creo que aquí, reunidos, lo que estamos viviendo en este momento, es una de ellas. Estamos frente a un dispositivo de producción de pensamiento, donde yo estoy ejerciendo una autoridad, pero no porque soy más que nadie, sino porque en estos años me dediqué a recorrer, a leer, a hacer un determinado recorrido teórico y lo vengo a compartir con ustedes. Y este es un espacio en el cual ustedes me escuchan, y en el cual podemos coincidir o discutir, pero esto no quita que hay una autoridad en juego, y que esto puede ser un dispositivo de producción de pensamiento. Entonces, creo que nos tenemos que ingeniar para pensar cosas que vayan más allá de lo que nos "bajen". Fíjense en este espacio en el cual nos encontramos: está organizado y propiciado por el Ministerio de Educación, por una autoridad central, y a la vez es un dispositivo de producción de pensamiento, hay creación aquí, hay acuerdos y hay disensos. En cuanto a pensar el tema de las sanciones, hay algo de la disciplina, del concepto de disciplina que no nos alcanza obviamente para pensar en la convivencia y menos en la convivencia democrática.

Entonces se nos arma un problema: en qué medida la convivencia democrática se introduce en los vínculos de las escuelas cuando sabemos que ahí hay asimetrías. La autoridad, como propongo pensarla, no supone el aplanamiento de lugares o el aplanamiento de la asimetría sino que supone ocupar lugares diferentes. Pensar sólo en trasgresiones y sanciones y a cada trasgresión tal sanción, nos arma un código disciplinario que no digo que no tenga que estar o que no tenga que pensarse, pero eso es sólo un punto en medio de toda una organización escolar. En cuanto a las leyes jurídicas, los derechos, los deberes, justamente lo que estoy proponiendo es pensar una ley simbólica que tiene que ver con otra cosa: la ley simbólica no es una ley escrita, no es una ley jurídica que podamos encontrar en algún lado, sino que es precisamente una ley simbólica porque la podemos encontrar en aquello que arma lo específicamente humano y que a veces no podemos pensar directamente o se nos hace difícil reponer directamente. Lo difícil es saber cómo actuar esa ley simbólica. Espero no haber transmitido la idea de que quiero proponer fórmulas, porque no las tengo, no las sé. Estoy trayendo pensamientos, ideas, cosas que ocurren en las escuelas, experiencias, intentos que acompaño muy directamente, y donde reúno ambas cosas: una ley simbólica de la que estoy convencida, y formas de hacerla encarnar en las escuelas.

SEDE CATAMARCA:

Quisiera preguntarle cómo podemos trabajar, la escuela y la familia juntas, en relación a la violencia.

SEDE CHACO:

Mi pregunta está en relación a cómo crear autoridad dentro del aula con más

de cincuenta alumnos, con espacios reducidos y gran diversidad de saberes teniendo una buena predisposición a trabajar pero que a veces nos limita en casos extremos dentro de las autoridades del establecimiento.

SEDE JUJUY:
Fue muy clara la explicación para prevenir la violencia. Quisiéramos saber qué hacer posteriormente al acto de violencia, como docentes y como padres.

GRECO:
En relación a las dificultades respecto de las formas en las que está organizada la escuela, la gran cantidad de alumnos por aula, los espacios… creo que esto merecería otro tiempo para poder reflexionar en qué sentido estamos habituados a pensar la escuela de una determinada manera. Es decir, el sistema educativo establece una disposición del tiempo muy rígida, un grupo determinado de alumnos por aula, un docente, espacios para aprender, espacios para recrearse. Tal vez haya que pensar otras formas de ordenamiento u organización, otras alternativas. Sé que esto no es fácil, pero por ahí hay posibilidades de reconstruir esos espacios, pensar tal vez que, frente al exceso de alumnos, quizás hay otras maneras de compartir la enseñanza con otro docente o con otro colega, desarticular lo que ya tenemos excesivamente armado para buscar otras opciones… creo que a los espacios y a los tiempos escolares podríamos desarmarlos y crear, no sé, dos grupos diferenciados donde uno esté trabajando en un lugar y el otro en otro. Ya sé que para crear estos espacios hacen falta más adultos y más docentes; no digo que esto sea fácil, sólo estoy queriendo transmitirles que a veces hay apuestas institucionales que pueden encontrar vías diferentes.
Con respecto a la intervención de la colega de Jujuy en relación a cómo actuar cuando el hecho de violencia ya se produjo, lo que se me ocurre es pensar que cuando las cosas pasan lamentablemente pasan y dejan efecto, pero siempre se puede hacer algo con esto, siempre hay posibilidad de retomarlo, de poder utilizarlo para pensar. Creo que hay que tomar los hechos como analizadores, como situaciones a analizar con los mismos chicos, como lugares donde circulen palabras en torno a esos conflictos. También hay momentos en los que la palabra se tiene que detener y hay que interrumpir algo, no siempre hay que hablarlo todo, no estamos diciendo acá que hay que hablar hasta el infinito. Y aquí aparece la idea de silencio, como algo que no tenemos en este mundo social de consumo de objetos. Creo que en este juego entre palabra y silencio, hay algo que tenemos que recrear. Muchas gracias.

LUIS ALBERTO QUEVEDO

LA SOCIALIZACIÓN TECNOLÓGICA: LOS JÓVENES MEDIÁTICOS QUE RECIBE LA ESCUELA

Licenciado en Sociología y graduado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de la Universidad de París donde obtuvo la Maestría en Sociología. Se desempeña como Director del Área "Comunicación" de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Sede Argentina). Es Profesor Titular de Sociología Política en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Director del Posgrado Internacional "Gestión y Política en Cultura y Comunicación" de la FLACSO. Asimismo se desempeña como Miembro del Comité Académico de la Maestría en Periodismo del Grupo Clarín y la Universidad de San Andrés (Argentina). Dirige y ha publicado tres tomos de la investigación sobre "Consumos Culturales en Argentina (2004-2007)" Forma parte del Directorio de Educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *

Buenas tardes a todos y todas, muchas gracias al Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, y muchas gracias a OSDE.

Esta tarde la propuesta es trabajar sobre la socialización de los jóvenes y revisitar algunos temas que ustedes ya conocen y han discutido. Quisiera plantear algunos temas organizando y armando un debate en relación a tres ejes.

1. El primero gira en torno a lo que estamos viviendo en este tiempo en relación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Aquí quisiera trabajar sobre el modo en el cual se están articulando los cambios de época.

2. Otra cuestión sobre la que me gustaría reflexionar es sobre la televisión. Esta es una tecnología que, habiéndose inventado en la década del 30 y 40 del siglo pasado, no ha dejado de tener importancia. De hecho, creo que sigue teniendo importancia estratégica para pensarla en la sociedad contemporánea, en la cultura y también en el ámbito de la educación.

3. Quisiera terminar este encuentro con algunas apreciaciones acerca de cómo los jóvenes están atravesados por estas tecnologías.

Creo que hay un cierto consenso en relación a que buena parte de los cambios culturales que estamos viviendo hoy tienen que ver con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Nosotros podemos hacer una entrada "no tecnológica" a estas tecnologías teniendo en cuenta, por ejemplo, el impacto que tienen en la economía y en el mundo del trabajo, en la organización de las instituciones, en la cultura, en los lenguajes y en esas otras instituciones por las cuales transitamos habitualmente la mayoría de los que estamos aquí: las instituciones educativas.

Y creo que hay que comenzar por hacer este reconocimiento porque el entorno tecnológico en el que hoy estamos viviendo, y el modo en el cual estas tecnologías se conectan con nosotros, no guardan correlación con lo que sucedía hace 20 años. Hace pocos días fue el Día del padre. Entonces yo miraba los anuncios de los diarios, porque en las ofertas se ve claramente qué se debe regalar al padre según la industria de las empresas; hay algo del imaginario de qué debe tener un padre hoy. Y mirando las ofertas uno se da cuenta de que somos padres tecnológicos. La afeitadora siempre fue un objeto que todo hijo debería regalarle a su padre, pero ahora aparecieron los televisores de plasma, las pantallas de computación, las notebook, nuevos celulares… hay una especie de imaginario de padre tecnológico. Y si uno presta atención a los anuncios del Día del niño, esto es más agresivo porque la oferta tecnológica es mucho mayor.

Como signo de una época, esto nos muestra no sólo la omnipresencia de las tecnologías, sino además el imaginario, las culturas, lo que despierta las tecnologías en los vínculos sociales. Lo que podemos ver es cómo se establecen las relaciones sociales a través de estas tecnologías y cómo estas forman puentes de conexión absolutamente nuevos y origi-

nales.
Estamos en medio de un Big Bang, en plena explosión, y por eso no siempre es fácil detenernos a reflexionar. Pero yo les propongo que mejor hagamos algunas reflexiones en el medio de la explosión, porque la explosión sigue. Si ustedes leen la literatura de principios de los noventa sobre las tecnologías y lo que iba a ser el mundo tecnológico del futuro cercano, año 2001/2010, van a notar cuán erradas estaban todas esas proyecciones. Incluso eran erradas las que hicieron los grandes gurúes de las tecnologías como Bill Gates, Negroponte o los investigadores del MIT[1]. En realidad lo que está pasando hoy con las tecnologías es que nadie tenía idea de que esto iba a ocurrir; estamos en medio de un parque tecnológico y de una aparatología que era impensada hace 15 años. Les propongo hacer el ejercicio al revés y pensar cómo va a ser la aparatología de aquí a 15 o 20 años. ¿Somos capaces de imaginarlo?
Ahora, como nosotros no tenemos una preocupación ni industrial ni tecnológica, sino que tenemos una preocupación educativa, la pregunta que traigo para que veamos juntos es qué impacto tiene esto en el mundo que nos incumbe a nosotros, en el que transitamos, que es el mundo de la educación. Lo primero que quiero dejar planteado es que este abordaje no técnico de las tecnologías, este abordaje cultural, me obliga a pensar que además de ser aparatos sobre los cuales hay cierta fascinación, también implican la aparición de nuevos lenguajes. Y esos lenguajes suponen aprendizajes de los cuales muchas veces las escuelas no pueden hacerse cargo.
Sin embargo forman parte del lenguaje de socialización de los jóvenes.
La segunda cuestión que aparece y que recién mencioné, son los vínculos sociales. Ustedes saben que en Internet han proliferado decenas de sitios muy transitados por los jóvenes, que tienen que ver con lugares donde los chicos se encuentran. Surge así un nuevo espacio público, un nuevo lugar de encuentro. Este nuevo espacio de socialización está en las redes, está dentro de Internet además de estar en otros lugares que nosotros tradicionalmente conocemos. Hay un barrio que no conocemos mucho que son las esquinas de la Web, las esquinas de Internet donde se encuentran los jóvenes, como My Web, Facebook, Youtube, lugares que a los adultos, nos cuesta entender su código, cómo funcionan.
Les doy un dato de la industria: en este momento la Argentina cuenta aproximadamente con ocho millones de teléfonos fijos, y cincuenta y dos millones de teléfonos celulares. Llama la atención este crecimiento exponencial de los celulares; hay más aparatos que población. Esto no quiere decir que cada habitante de Argentina tenga un celular, sino que hay algunas personas que tienen dos, tres, cuatro celulares. Entonces vemos que la distribución de esta nueva tecnología se está dando de modo muy desigual.

1 MIT: Siglas del Massachussests Instituto of Tecnology. Instituto de Tecnología de Masachusets

Claro que este fenómeno no es local, sino que se está dando en todo el mundo. Esta presencia de los celulares nos obliga a pensar qué tipo de vínculos sociales establece, qué nuevos puentes de interacción propone entre las personas en el mundo del trabajo, en el mundo de las instituciones, en el mundo de los jóvenes.

La otra cuestión que quería plantear es que en realidad todas estas tecnologías, viejas y nuevas (la televisión, el cine, y ahora se suman la televisión por cable, por Internet, la telefonía celular, etc.), se van redefiniendo según las de última generación. Un ejemplo: la radio, que es un viejo medio de comunicación, está presente en el 100% de los hogares, es decir que en cada casa hay por lo menos una radio, hay radios en los autos, hay radios en los lugares de trabajo y hay mucho consumo de radio. Si le preguntamos a la gente si consume radio, cerca del 90% nos dice que sí. Ahora la radio también está teniendo cambios industriales, se están concentrando, se están formando cadenas nacionales, y también está sufriendo algunos cambios debido al impacto de nuevas tecnologías. Los teléfonos celulares y los equipos MP3 que se están vendiendo tienen radio, pero sólo FM, y esto marca un cambio que podríamos explicar así: como usuario de teléfono puedo ser usuario de radio, pero ya la tecnología me segmentó y me quitó la vieja AM. Lo que está sucediendo entonces es que las industrias de AM, están migrando hacia las salas de FM. Si ustedes hoy escuchan radio Continental, Mitre, Cadena tres o cualquier otra de las grandes radios, empiezan a dar una dirección: "me encuentra en AM 590 y en FM 105.3". Hay una migración de las AM a las FM. Y esto es producto de que hay una tecnología que les cambia el negocio. Tengamos en cuenta que son empresas, a las cuales se les está yendo la audiencia.

A estas miradas industriales, económicas y tecnológicas a mí me gustaría agregarles algunas miradas culturales. La otra propuesta que les traigo es pensar que estas nuevas tecnologías implican que miremos, por ejemplo, los usos de estas nuevas tecnologías, los nuevos lenguajes que generan, las distintas formas de apropiación de estas tecnologías. ¿Por qué propongo esto? Porque en realidad que exista una tecnología no quiere decir que cada uno de nosotros haga el mismo uso de ella. Si yo tuviera que estudiar hoy el fenómeno de Internet, me interesaría en el vínculo que tienen con esa tecnología los abuelos, la tercera edad. Esto es interesantísimo. Primero porque están aprendiendo, es decir, se están alfabetizando digitalmente. ¿Y cómo lo hacen? ¿A través de la escuela? No. La alfabetización se la hacen los nietos. Cuando mi mamá, que es una señora grande, me pregunta algo a mí, yo la mando a mi hija. Se está invirtiendo la llamada pirámide de aprendizajes.

¿Por qué los abuelos se ponen a aprender a usar Internet? Porque saben, intuyen y tienen la experiencia de que algo de este mundo pasa por ahí, y de que algo de la vinculación de sus seres queridos pasa por ahí. Las migraciones producen mu-

cho esto; los abuelos que se quedan y los jóvenes que migran. Y no sólo pasa en la Argentina sino en muchos países, y se constituyen en fenómenos culturales que tenemos que estudiar y aprender, porque este tipo particular de impacto tecnológico no pasó antes en toda la historia de la humanidad. La manera en la cual hoy se procesan los registros de la telefonía, de la Internet, han cambiado algo de las estéticas también. Un ejemplo: los medios de comunicación, las grandes cadenas de televisión, nos piden que enviemos fotos o que enviemos lo que grabamos en un evento particular con un celular. Ese fenómeno se da en primer lugar, porque con esta metodología las empresas tienen millones de corresponsales (que somos todos nosotros) que, sin que nos paguen un peso, registramos algún evento importante, algún accidente. Y ellos lo emiten diciendo "nosotros llegamos primero". Y esto se da en situaciones muy terribles, los pocos registros que hay de los atentados de subte en Londres, fueron de usuarios que con sus cámaras y sus celulares los enviaron a los medios.

Pero por otro lado, en un siglo en donde hay una especie de máxima estetización de las imágenes, los medios de comunicación están privilegiando y aceptando como válidas y atractivas las imágenes más borrosas y más rústicas que se pueden sacar, que son estas que sacamos nosotros con nuestras cámaras. Entonces están surgiendo nuevas estéticas, y en Internet esto se ve mucho con el tema de la fotografía de los jóvenes. Las fotografías que cuelgan los chicos en sitios como Fotolog.com y en los cientos de sitios similares, no tienen la misma estética que nosotros conocemos, que es la que tiene el cine. El cine ha fijado parámetros de imágenes con las cuales ya nos familiarizamos.

Estos impactos también estructuran un cierto imaginario en la sociedad. Estamos en medio de un siglo, el siglo XXI, en donde lo que hay es proliferación de imágenes y desconfianza de las imágenes, las dos cosas juntas. Estamos absolutamente atravesados por una cultura de la imagen y a la vez nadie le cree nada a una imagen, porque la creencia en que una imagen es el mejor testimonio, murió el día en que todos nos enteramos que con las imágenes se puede manipular cualquier cosa. Frente a esta desconfianza en la imagen, sucede que la foto rústica de un pobre ciudadano aparece mucho más auténtica. Entonces la autenticidad está ligada a la precariedad y no a la perfección de las imágenes. Esto también es un fenómeno absolutamente nuevo, y los jóvenes saben que estas rusticidades forman parte también de las estéticas de este tiempo. Las fotos que los jóvenes suben a los sitios de Internet, a los miles de sitios de Internet, y a los miles de videos y fotografías que se suben a esos sitios, están caracterizadas por la rusticidad y no por el profesionalismo de las imágenes.

Hay entonces un imaginario, una imaginería nueva y esto se da desde el soporte físico (fotos y videos) y desde la relación que nosotros tenemos con esas imágenes. Las tecnologías de la informática

y la comunicación han creado nuevos entornos materiales, nuevos vínculos sociales, nuevas estéticas y nuevos puentes de relación entre vínculos.

Las nuevas tecnologías han creado también una especie de producción en cadena. ¿Qué quiero decir con esto? Que toda esta aparatología ha comenzado a conectarse cada vez más. El teléfono celular, por ejemplo, debería cambiar de nombre. Nosotros llamábamos teléfono a ese aparato que está en nuestras casa, pero los celulares no se caracterizan por sus ventajas en relación a la telefonía, sino que se usa mucho más para enviar mensajes de texto, para escribir, para sacar fotos, para bajar canciones, para navegar en Internet… El celular se transformó en un espejo de la convergencia tecnológica, y lo mismo podemos decir de las pantallas de Internet, porque ahí también encontramos una interrelación, una fusión con todos los otros medios existentes.

Entonces vemos que la industria actúa en cadena y los consumidores también actuamos asociando aparatologías. Los jóvenes son especialistas en transitarlas de manera trasversal, de meter todo eso en una sola cosa, o concebirlo casi como una especie de entorno natural. Nota a pie de página: en realidad la naturalización de las tecnologías es una característica de todas las épocas de la historia, no solo de ésta. A nosotros nos llama la atención cómo los jóvenes naturalizan todo este mundo, pero nosotros también naturalizamos mucha tecnología. Yo nací con el teléfono en mi casa, entonces nunca me hice una pregunta filosófica acerca del teléfono, porque era como una silla, simplemente estaba ahí. Nadie escribe un tratado sobre la silla hogareña, y esto es así porque naturalizamos las tecnologías. A nosotros, los adultos que no nacimos con este parque tecnológico nuevo, nos cuesta entender que los jóvenes naturalizaron estas tecnologías, las volvieron solamente entorno, paisaje, algo con lo cual ellos nacen y se desarrollan. Y como ellos las naturalizaron, es a nosotros, a los emigrantes a ese mundo, a quienes nos toca reflexionar sobre estas nuevas tecnologías.

Hay otro concepto sobre el cual me gustaría reflexionar, que es el de acceso a las tecnologías. Porque hay políticas sobre el acceso, porque hay discusiones sobre el acceso, porque hay igualdades en el acceso, etc. Para usar con más precisión este concepto, me gustaría decir que supone cuatro cosas.

1. La primera (que es la más básica y la más material) es la disponibilidad tecnológica. No digo propiedad sino disponibilidad: que pueda tener disponible un televisor, una computadora, un teléfono celular, etc. Hay grandes desigualdades en el acceso. En los lugares en los que más crece el acceso a Internet, es en las dos puntas de la pirámide:

a. En la banda ancha que tenemos o no en casa. Por ahora la proporción de hogares que tiene banda ancha parece ser pequeña; hay un millón doscientos mil con banda ancha. No sé si es mucho o es poco, pero seguro no son todos. Digamos que es una cifra significativa para

Argentina.
b. En locutorios. Aquí está creciendo muchísimo, y los que acceden son aquellos que no pueden pagar una banda ancha o conectividad, o hasta electricidad diría yo en algunas zonas de la Argentina. Entonces acceden a locutorios.
Por eso dijimos antes que íbamos a hablar de disponibilidad de acceso, no de propiedad. Y una buena forma de garantizar el acceso de esta tecnología sería volver públicos esos lugares pagos.
2. Segunda cuestión de acceso: dominar lenguajes, tener destreza digital. Hubo un día en el que todos nosotros tuvimos que alfabetizarnos en el uso de un cajero automático. Hubo una vez en la que nos paramos frente a ese aparato y dijimos ¿cómo es este tema? Los cajeros automáticos están hace muchos años en nuestro país y sin embargo todavía hay gente que se para frente al aparato y no sabe cómo utilizarlo.
Entonces, la accesibilidad a una tecnología requiere de una alfabetización, que puede ser mínima o más compleja. Por ejemplo, cuando usamos el Word, ¿qué funciones utilizamos? Posiblemente no utilicemos más del 10%, es decir, tenemos un acceso limitado, estamos alfabetizados hasta cierto punto.
3. Tercera cuestión: tener esas destrezas asociadas con el mundo del trabajo. Y aquí es la parte que nos compete a nosotros, los que estamos vinculados a la escuela. ¿Para qué debería preparar la escuela? ¿Tiene que enseñarle a un chico a crear un acceso a un sitio como Facebook, como Sónico o como My Space? Yo creo que no, porque esas son redes sociales… que se las arreglen ellos. Pero todo aquello relacionado con el mundo del trabajo sí debería ser enseñado. Entonces la escuela debería garantizar el acceso a las destrezas que el mundo le requiere a ese joven, a esa persona que nosotros tenemos que alfabetizar.
4. El último escalón que quiero proponer para pensar el acceso, es la capacidad que tenemos nosotros para crear y producir en estas nuevas tecnologías. Yo creo que el acceso es incompleto si no adquirimos ciertos dominios que nos permitan también ser emisores y no sólo receptores de lo que nos propone Internet. Habría que pensar, por ejemplo, qué capacidades tenemos para crear comunidades de conocimiento, comunidades de aprendizaje, comunidades de memoria, comunidades de intercambios culturales mutuos, etc. Ver cuánta capacidad tenemos de ser nosotros los que creamos. Esta complejidad del acceso está ligada al rango etáreo; los jóvenes tienen una gran predisposición a conseguir los medios para acceder, para aprender estos lenguajes, para aprender rápidamente con lo básico necesario para manejarse en el mundo del trabajo y también a ser creadores. Los jóvenes no son los únicos pero sí los mayores creadores de este mundo. Google hoy es una de las empresas más valiosas y fue creada por tres chicos en el sótano de su casa en EEUU.
Los jóvenes siempre están ahí, en esas creaciones, en esos momentos de innovación, de invención, etc.

Quiero ahora hacer un salto y plantearles esta misma problemática desde otro punto de vista, que es el de los cambios en el hogar, en la familia. Estos hogares han vivido también cambios enormes producto del desembarco de tecnologías. En los últimos diez o quince años ingresaron decenas de tecnologías en nuestros hogares. Nuestras casas se cablearon, se llenaron de aparatos, con más o menos calidad y seguramente con una distribución desigual entre ellas. Pero todos los hogares tienen cada vez más tecnologías, desde los más pobres hasta los más ricos. Las investigaciones que realizamos muestran como los sectores de menos ingresos están más dispuestos a gastar en tecnología que los sectores con ingresos más altos. Esto no quiere decir que gasten más en términos absolutos, sino que destinan un porcentaje más alto de sus ingresos a la adquisición de tecnología. Para decirlo mal y pronto: los plasmas están en las casas de los más ricos, sin ninguna duda, pero la proporción de ingresos que invierten los sectores menos pudientes es mayor como proporción que la que invierten los más ricos. O sea que los sectores de menores ingresos están muy dispuestos a invertir en el acceso a un parque hogareño de televisor, DVD, cámaras digitales, telefonía, cable o satélite…, se han tecnologizado bastante y continúan tecnologizándose bastante.

Entonces, la tecnologización de los hogares es un fenómeno que se da en toda la sociedad, de manera desigual, pero que atraviesa toda la sociedad. Este fenómeno ha hecho que cambie la estructura de poder dentro del hogar. Las casas tienen hoy una geografía distinta a la que tenían hace veinte o treinta años. Con geografías quiero decir espacios en los que se ubican las cosas dentro del hogar, las luchas por el poder dentro del hogar, dónde va la computadora, dónde está el televisor, quién es el que tiene en su cajón la cámara digital. Y si hay un adolescente o un joven, va a querer todo y peleará como si fuera la tercera guerra mundial por todo y se sentirá excluido y luchará contra el poder paterno si no tiene todo, absolutamente todo… Bueno, esas luchas se dirimen dentro de las paredes donde vivimos, y son luchas que nos enfrentan al dilema de cómo administrar todo esto. Yo creo que la administración (cultural, no material), es un dilema que llega a la escuela pero que se plantea en primer lugar en la familia, que nos llega al aula pero está en los hogares. Y nos enfrenta a la pregunta sobre qué hacer con las tecnologías. Desde hace muchos años yo trabajo en el tema de televisión, y en muchas discusiones, docentes y padres preguntaban cuánto hay que dejar a un niño ver televisión. La respuesta es que no hay medida, sino que implica una administración compleja, una negociación.

Los hogares están viviendo un fenómeno asociado a esto que es la personalización de los aparatos. Cuando yo nací, en mi casa no había televisión. Con los años se compró el primer televisor, y fue un evento social: venían a verlo los amigos, los vecinos, los parientes. El televisor se puso en el living; y se administraba desde

el poder de mi padre y mi madre desde el living, era un televisor comunitario y lo fue así durante muchos años. Pero ahora hay una tendencia a la personalización, en los teléfonos celulares, que es un caso muy claro, en las cámaras digitales, pero los televisores también. Una encuesta realizada en todo el país, aplicada a todos los estratos sociales dio como resultado que hay un promedio de 2 televisores y medio por hogar. Esto no quiere decir que todos los hogares tengan televisión: hay hogares que no tienen ningún televisor pero también hay hogares que tienen cuatro o cinco, y aquí se ve la tendencia a la personalización de esos aparatos que antes parecían comunitarios.

La última cosa que quiero señalar con el tema de los hogares es que esto de las personalizaciones nos obliga a preguntarnos cuáles son los momentos, o espacios familiares y cuáles son aquellos que empiezan a quedar arrinconados a consumos personalizados. Hay un autor francés, que se llama Dominique Wolton, que analizó los vínculos entre los modelos familiares y la grilla de programación de la televisión. En los años ´60 o ´70, en los hogares había una única televisión, y un solo canal para toda la familia. Entonces la programación estaba pensada para la familia. El televisor apareció y se instaló y se programó pensando que al mediodía la familia almorzaba junta, entonces había programas como los almuerzos de Mirtha Legrand (que cumplió ya 40 años); que por la tarde la señora se quedaba haciendo tareas de hogar, entonces allí se instalaron programas como Utilísima o como las telenovelas; que los chicos volvían de la escuela y tenían dibujos animados; que de noche el señor volvía de trabajar, entonces había un noticiero para adultos y se terminaba la televisión. La estructura del ritmo familiar tuvo mucho que ver con la programación de la televisión. Ahora ya no queda nada de todo esto, empezando por esta estructura familiar, que es lo principal. La mujer trabaja y el hombre trabaja; el hombre está desocupado y está en su casa; la madre vive sola con sus chicos o el padre con sus chicos; la madre y el padre, y los chicos por otro lado; se des-estructuró la familia de los años ´60, se des-estructuró la familia para la cual la televisión creó un proyecto.

Entonces, ¿qué sucede? Cada miembro de la familia no sólo quiere tener un aparato, sino que cada uno quiere tener su propia programación. Y esto no es tener sólo un canal, sino tener todos los canales disponibles y hacer su propia navegación, su propio recorrido. En estas encuestas que mencionábamos antes, realizada en todo el país y en todos los sectores sociales, preguntábamos en qué momento del día se ve más televisión en familia. Y la respuesta es que se ve más tele en familia a la hora de la cena. Es decir, está prendido el televisor mientras se cena. Yo les propongo dos miradas, dos ejercicios de interpretación. Uno, el apocalíptico: “cómo puede ser que cuando la familia se sienta a cenar, que es uno de los pocos momentos familiares que tenemos todos, esté encendido el televisor”, esta es la versión apocalíptica.

Pero una versión, una mirada integrada, podría decirnos: "si el televisor no estuviera prendido, ¿estaría la familia toda reunida alrededor del televisor?" Es para pensarlo.

Siguiendo con el tema de la televisión, me gustaría hacer un par de reflexiones, algunas hipótesis sobre la televisión hoy.

1. Creo que la televisión ya desde sus inicios fue un dispositivo de narración: la televisión cuenta historias. Y ese dispositivo narrativo supuso historias que tuvieran un fuerte contenido emocional. Muchas veces se ha comparado mal la televisión con otros medios, por ejemplo con los diarios o la radio. Pero cuando estamos frente a un programa político, no evaluamos de la misma manera lo que vemos, de lo que leemos. Porque lo que vemos tiene un puente emocional con los televidentes, con quienes estamos del otro lado. Y nosotros mismos vamos a juzgar ese programa político que estamos mirando, nos volvemos detectives de credibilidad. Miramos a un personaje que sale en la tele y decimos "mirá, no sé ni quién es, pero la verdad es que a ese tipo con esa cara y con esa forma de hablar no le creo nada" y esto sucede cuando ese personaje no logró construir conmigo un puente de credibilidad. Con esto quiero señalar que no solamente están en juego argumentos racionales, sino que la televisión establece un puente emocional. Es más, aquellas zonas de la televisión que parecen responder a la racionalidad, como un noticiero o como un documental, apelan absolutamente a la emoción. El dramatismo que tienen las noticias, la emoción que le pone el periodista Bazán a la nota cuando va a un corte de ruta es increíble… no informa nada, pero parece que va desgarrándose y que va a sacar su corazón y lo va a poner en la pantalla.

2. La televisión es un lugar de naturalización del mundo, y también un lugar de producción de ideologías. La televisión recorta el mundo (como todos los medios; la radio, los diarios, etc.), es decir, produce visibilidad sobre ciertas zonas e invisibilidad sobre otras. Esto fue muy claro en el conflicto que hemos visto en relación al campo: la televisión puso mucha visibilidad sobre algunas zonas y mucha invisibilidad sobre otras. Un extranjero podría preguntar: "perdón, ¿solamente se cortó en Gualeguaychú?", porque el 45% de las cámaras estaban ahí. Entonces, hay mucha visibilidad sobre eso, y mucha invisibilidad en cientos de lugares donde no se cortó y en otros cientos de lugares donde sí se cortaron rutas y había otros dramas. A partir de esa visibilidad, de ese recorte de lo real, se generan discursos que tienen un efecto de naturalización. ¿Por qué nos preocupa esto a nosotros? Porque esto llega al aula, porque hay una televisión que cuenta cómo es el mundo, cómo son las relaciones de pareja… Hay una televisión que nos dice cómo es el cuerpo, cómo son los afectos, cómo uno se enamora, cómo es la política, cómo es el deporte. Todas estas noticias, estos discursos, no aparecen con una leyenda que dice "esta es sólo una visión recortada de todos los relatos

que pueden existir sobre este tema". En la Argentina y en todo el planeta, la televisión naturaliza al mundo.

Esto es estratégico para pensarlo porque todos los que entramos a un aula tenemos ese "formateo televisivo". No sólo los jóvenes, nosotros también, aunque sea en forma de odio o rechazo. La televisión inventó algo que los otros medios no tenían, que es un tipo de consumo que no supone empatía con el que lo consume. Quiero decir: si quiero comprar el diario, voy a comprar el que más me guste, no voy a pagar por un diario que odio. Lo mismo con la radio: si yo pongo un programa de radio, escucho a alguien que me guste. Ahora, cuando yo veo un programa de televisión, puedo llegar a ver un programa… ¡porque lo detesto! A todos les habrá pasado que se quedaron viendo un programa durante media hora, diciendo "¡no puedo creer lo que está pasando aquí, este espanto que estoy viendo en la televisión!". Uno pensaría que se podría cambiar de canal, y sin embargo, es tan detestable que nos quedamos mirando. Ese raro vínculo lo produce la televisión, y es un vínculo sobre el cual todavía sabemos poco.

La televisión produce identidades y esto para nosotros es clave también porque produce identidades en los jóvenes, produce comunidades de sentido. Hablamos de algún tema de la televisión, hablamos sobre la televisión, los temas que nos importan también son los televisivos, y también son televisivos los temas que odiamos. Para los chicos y para los jóvenes, los programas de televisión funcionan como comunidades de sentido; se dividen entre los que ven un programa y los que siguen otro. La industria lo sabe, y hace uso de esto: cuando a un programa le va bien, luego hacen la obra de teatro, el álbum de figuritas, el CD. ¡Es industria cultural pura! Generan programas que producen empatía, y luego hacen la cadena de consumo. A los padres nos cuesta mucho romper esas cadenas, porque son cadenas de formación de identidades, de gustos, de saberes, de muchas cosas que tienen que ver con la emoción también. La televisión también está incursionando en los efectos cognitivos, y ahí ya nos empieza a tocar de otra manera porque hay canales de televisión que comienzan a trabajar con contenidos que no son el entretenimiento, sino que inventaron un género que se llama el edu entertainment, el edu entretenimiento. Un ejemplo es la señal Discovery kids, que genera contenidos que compiten con los saberes escolares, está enseñando constantemente. Todos los programas enseñan cosas, Casi Ángeles enseña cosas, pero en este caso la industria se defendería diciendo: "esto es una novela para adolescentes, un entretenimiento". Pero lo que a mí me preocupa es que la televisión ha comenzado a circundar otras zonas, en las cuales no dicen "esto es divertido", sino "esto es bueno para su hijo".

Y si ustedes ven Discovery kids, les debe costar bastante decir que es malo, porque efectivamente tienen productos interesantes.

En televisión no todo tiene el mismo rango, de hecho el Ministerio de Educación de la Nación tuvo una iniciativa de la cual yo he participado, que fue la creación del Canal Encuentro. Cuando nos sentamos a planificar el canal pensamos que había que hacer un canal educativo y discutir contenidos, pero a la vez no tiene que dejar de ser un canal de televisión. Tiene que competir con una grilla de canales, y tenemos que lograr que la gente en algún momento quiera detenerse en nuestro canal. No porque es un programa del Ministerio de Educación, sino porque me gusta. Ese es el puente complicado.

Un último tema. Desde hace un tiempo sostengo la hipótesis de que no hay que confundir la televisión con el televisor, es decir, con el aparato que está en la casa, porque en realidad el aparato es un medio de emisión que produce efectos sociales, y que tiene eficacia porque ingresa a nuestras vidas, a nuestras relaciones sociales, a nuestros relatos, a nuestras maneras de ver el mundo. La televisión más bien es un lenguaje que compartimos, es un vínculo social que compartimos. Yo puedo decir: "no tengo televisión en mi casa, y leo a Jurgen Habermas todas las noches". Bueno, perfecto. Ahora, si alguien me pregunta "¿sabés quien es Wanda Nara?", yo contesto: "sí, porque la ví en un kiosco".

Entonces vemos que es imposible sustraerse a eso, porque hay algo que está omnipresente, aunque no tenga televisor en casa.

LOS JÓVENES Y LA TECNOLOGÍA

Para terminar, quiero contarles una anécdota. Yo doy clases en la UBA, y los alumnos que tengo se socializaron en la televisión, vienen de ahí, son, como dicen algunos autores, hijos de la televisión. Porque la televisión no sólo es un aparato y un agente de lenguaje, sino que es un medio de socialización donde circulan valores. Entonces reducir esto a una teoría de alienación de la televisión… yo diría que por lo menos es inviable, y además es una lucha que no tiene mucho sentido dar por lo menos en esta sociedad en la que vivimos. ¿Hay que dar luchas? Yo creo que sí, pero en otros terrenos. Durante muchos años la escuela frente a la televisión tuvo la reacción de prohibición, "de la televisión no se habla, y sobre la televisión no se trabaja". La escuela fue muy reactiva frente a la televisión. Puede ser que haya un televisor en la escuela, pero se usa como monitor, que puede servir para pasar "La aventura del hombre", pero como televisión pura en la cual nos encontramos con programas como el de Tinelli, no. Hemos hecho esto durante décadas y la verdad es que no hemos triunfado con esa estrategia negativa. Actualmente no sólo tenemos la televisión, sino que a esta se suman la telefonía, los mp3, los IPod… los chicos vienen con cosas pegadas al cuerpo que son aparatos que suenan y que producen efectos. La educación requiere que eso no ocurra, yo soy de esa escuela, pero no es sólo esto lo que pode-

mos hacer, me parece que se puede pensar esta complejidad tecnológica desde otros lugares. Los jóvenes se socializan con una múltiple atención en estas tecnologías. Si observan a los chicos actuar, van a ver que tienen puestos auriculares, tienen prendida la música, escuchan alto el televisor, si pueden chatean, y mientras hacen todo eso estudian matemática. Ellos vienen con ese cuerpo atravesado por múltiples efectos sensoriales y además los manejan todos a la vez. Yo me pregunto: ¿cuántas pelotitas soy capaz de tirar al aire? No más de dos, pero hay otra gente que veo que tira ocho. Yo le presto atención a lo que estoy estudiando y a lo sumo puedo mirar si me llegó un mail, y ellos le prestan atención a ocho cosas a la vez. Esos son los chicos de hoy. Entonces, entender las tecnologías no es meterse a pensar la fascinación que puede producir o no un aparato MP4. Sino que lo que hay que pensar es en los efectos sociales, culturales, ideológicos y de naturalización del mundo en el cual estos jóvenes vienen formateados a nuestras aulas.

Muchas gracias a todos.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

Buenas tardes. A mí me resulta muy difícil dar clases porque los chicos están con sus celulares y MP3, es más, yo creo que doy clases a gente que ya no está en ese lugar. Hablo, escribo, y ellos siguen cada uno en su mundo, y siento una frustración muy grande. Y cuando nos juntamos en la sala de profesores, vemos que a todos nos pasa lo mismo. Así es muy difícil dar clases, ya no sabemos cómo manejarlo.

QUEVEDO:

Lo primero que quiero aclarar es que no tengo ninguna solución, tengo la misma preocupación que ustedes cuando doy clases. Pero te diría que hay que empezar a pensar pactos de convivencia con las tecnologías. En la Argentina algunas provincias sacaron leyes de prohibición de celulares en las aulas. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, la legislación sostiene la no portación de tecnología dentro del ámbito escolar. Es un poco como las películas del oeste norteamericano, que había que dejarle el revólver al sheriff para poder entrar al pueblo. La prohibición fue la primera reacción, pero también hay otras formas posibles, por ejemplo la negociación. Yo creo que hay que abrir ámbitos de negociación dentro de la escuela, generar pactos de convivencia en donde se decida si se puede usar el celular en el recreo, en el patio,

etc. pero no adentro del aula, por ejemplo.
Creo que esto es mejor que la prohibición. Cuando no sabemos qué hacer, la reacción primera es la prohibición, y yo creo que ese es el peor camino. Lo que tengo para aportar en relación a esta preocupación es que lo primero que deberíamos intentar son pactos de convivencia.

SEDE TUCUMÁN:
Quisiera hacer una reflexión: me parece que como docentes deberíamos amigarnos con la tecnología como para poder abordar los distintos contenidos desde ese lugar. El gran desafío como docentes es cómo hacerlo.

SEDE FORMOSA:
Lo que yo quería preguntarles es respecto a la alfabetización en los chicos. Se dice que los chicos alfabetizan a las personas mayores pero yo me pregunto si realmente ellos están alfabetizados, o si simplemente tienen una experiencia mínima del uso de Internet… Creo que en la mayoría de los chicos, cuando uno comienza a analizar la situación, descubre que el nivel de conocimiento en profundidad es mínimo.

SEDE CATAMARCA:
Con respecto a los nuevos lenguajes, que se han naturalizado en los jóvenes, me interesa saber qué le toca a la escuela. A la escuela le toca enseñar lo que la normativa del lenguaje establece, entonces me pregunto qué pasará con estas contaminaciones del lenguaje.

QUEVEDO:
El primer tema que se planteó tenía que ver con amigarnos con la tecnología y dijo una cosa que a ninguno de nosotros se nos escapa: y es que si yo soy docente de Historia, Matemática o lo que fuere, tengo que enseñar mi materia, tengo obligaciones que tienen que ver con la currícula. Aunque yo me quiera amigar con la tecnología, estoy obligado a seguir una estructura de enseñanza que está marcada y que no puedo saltear. Pero el tema tecnológico tiene algunos elementos que permiten entender a quienes están ahí sentados, y que también permiten acercarnos a algunas asignaturas. Conozco muchas experiencias que se han hecho con celulares y con Internet, y se han usado estas tecnologías para distintas asignaturas. Y esto no está determinado dentro de los contenidos curriculares, sino que son vínculos que hay que inventar.
Hay un tema con las tecnologías que tenemos que pensarlas no desde el aula sino ya desde la institución, y es qué posibilidades de uso vamos a admitir, más allá de la prohibición o el rechazo. No es una respuesta fácil, pero creo que deberíamos armar una especie de banco de buenas prácticas con todas las experiencias que están realizando las escuelas con esto. Aquí y en otros países.
Con respecto a la intervención que hizo el docente de Formosa, sobre la alfabetización digital de los jóvenes, es cierto que los chicos conocen poco; los chicos les enseñan a los adultos sabiendo poco. Lo que pasa es que ese grado 1 ó 2 de

destreza que tienen los chicos, es el doble o el triple del que tienen los adultos. Y estos jóvenes han logrado ese conocimiento sin ningún sistema de aprendizaje, lo han logrado en la práctica, con ensayo y error.

Lo que sucede con esto, es que se invierte la pirámide de conocimiento, lo cual implica un cambio en el poder, porque hay una inversión de quién sabe y quién no sabe. No es que los chicos tengan vocación de enseñarnos, no es que los chicos se volvieron todos docentes, sino que nosotros recurrimos a ellos, tanto en el caso de los abuelos como en el caso de algunos padres, porque tienen un conocimiento que nosotros no tenemos. Entonces, es verdad que saben poco, es verdad que no es lo mismo aprender en la práctica del ensayo y error que aprender la lógica de la enseñanza, y por eso la escuela tiene que sistematizar este conocimiento.

Con respecto a la intervención de Catamarca, me interesa que se haya tocado el tema de los lenguajes. Efectivamente la escuela no puede renunciar a sus contenidos ni tampoco al modo en que están estructurados esos contenidos que tienen que ver con ciertos lenguajes, pero también es cierto que la escuela siempre administró distintos lenguajes. Por un lado está la lengua castellana con la cual nos manejamos todos, que es la lengua oficial, la que impuso el Estado Nación. Pero también hay otros lenguajes que la escuela ha manejado muchas veces, como el lenguaje corporal. En algunas escuelas con población indígena, el segundo lenguaje obligatorio es el wichi. Me gusta trabajar con esa idea del doble lenguaje, creo que es un desafío estratégico para el mundo en el cual vivimos. Ahora aparece este otro lenguaje, el lenguaje digital de la computación, que tiene sus lógicas y que hay que enseñarlas. Y la irrupción de este lenguaje nuevo nos hace olvidar que la escuela hace mucho que trabaja con más de un lenguaje. Y frecuentemente tenemos que lidiar con los nuevos lenguajes que los jóvenes, y nosotros mismos, creamos. Si ustedes observan cómo escriben los chicos cuando chatean, efectivamente lo hacen en un slogan un poco raro, difícil para nosotros de entender. Han surgido discusiones con colegas que investigan la escritura de los mensajitos de teléfono, porque ellos dicen que hay más regularidades que excepciones, y a mí en cambio me parece que es un lenguaje más de tribu que universal. Cuando yo tenía diez o doce años y jugaba en la puerta de mi casa con mis amigos, también tenía un lenguaje que era el que usaba con mis amigos y que en la mesa donde me sentaba con mis padres y en la escuela, estaba prohibido. La escuela también tuvo que enfrentarse a estos chicos que éramos nosotros, socializados en estos lenguajes.

Creo que tenemos que acostumbrarnos a convivir con nuevos lenguajes, lo cual no quiere decir que tengamos que hacernos cargo de ellos.

SEDE LA RIOJA:
Buenas tardes. Quisiera que amplíe algunos temas que ha tocado en la exposición, en cuanto a que a veces la televisión disgrega a la familia y otras veces tiene el efecto de unir a la familia, y por otro lado, el hecho de que las familias de más bajos ingresos gasten proporcionalmente más dinero en tecnología que aquellos de altos ingresos.

SEDE MISIONES:
¿Cree usted que se despersonaliza a la persona que empieza a depender del Chat y del celular? Por otro lado, respecto a la violencia de los chicos, ¿cree que esa recepción de imágenes de la televisión influye en los chicos respecto de las actitudes de la rebeldía que tienen?

SEDE SALTA:
Mi pregunta está relacionada a algo que quedó preestablecido, que es la relación que tiene el hombre con la naturaleza, relación que de alguna manera quedó marcada por el fracaso, porque siempre naturalizamos y nos alineamos a la tecnología. Quisiera saber cuáles son las claves, las posibles formas de resistir y a la vez apropiarse de la tecnología. Tal vez en el camino entre estas dos posturas esté la clave educativa.

QUEVEDO:
Bueno, muchas gracias por todas las preguntas. En relación a la pregunta que se hizo desde La Rioja en relación a la televisión, voy a tomar el tema del gasto en tecnología por parte de los sectores de menos ingresos. Creo que hay al menos dos motivos muy claros para que suceda eso. En primer lugar, porque vivimos en una sociedad capitalista, muy agresiva desde el punto de vista de la oferta y de la orientación al deseo del consumo, en particular de tecnologías. Vivimos en sociedades donde cada día la industria y la publicidad asocian más felicidad y bienestar con tecnología. En nuestra sociedad hay una fuerte estrategia industrial de producir consumo en esos segmentos, por eso puse el ejemplo del día del padre, del día de la madre o cualquier día.
Si Uds. toman el diario Clarín, que es el de mayor circulación en la Argentina, van a ver que es cierto lo que dijo un periodista de ese mismo diario: periodismo es eso que se hace en los espacios libres que dejan los avisos. Es decir que el diario Clarín, sobre todo el de los domingos, es en realidad una gran góndola de supermercado con muchos avisos y en los pequeños lugarcitos que quedan de resquicio escriben algunas notas. Y no lo digo yo, sino que lo tomo de un periodista de ese diario. Esa publicidad marca mucho el deseo y la pulsión del consumo.
También hay algo que generan estas tecnologías, y es que tenerlas, o poder acceder a ellas hace que nos sintamos incluidos, incluidos en ciertos consumos y en ciertas redes. ¿Por qué los chicos quieren tener celular? ¿Tenemos que comprárselo si podemos? El problema que se presenta es que tener ese aparato, en cualquier lugar del país y en cualquier status social, representa para los chicos estar o no incluidos en cualquiera de las redes

de comunicación en las que están o no sus amigos. Las relaciones sociales ahora se construyen a partir de la tecnología. Entonces, para comprender el tema de las tecnologías también tenemos que entender las reglas de funcionamiento de la socialización de los chicos.

Con respecto a la intervención de Misiones, veo que hay dos cuestiones. Por un lado, no creo que el Chat despersonalice. Cuando yo iba a la escuela circulaban mensajes sin firma, rumores. A mí me parece que el chat funciona como ese tipo de mensajes. Esto siempre existió pero ahora está súper potenciado por Internet. Por supuesto que hay riesgos, y además a los diarios les encanta contar las situaciones de riesgo. Yo diría que aquí lo importante, y lo digo no como investigador sino como padre, tiene que ver con la familia y con los cambios que se produjeron en la familia. Nosotros no podemos pensar esto sin ver las complejidades familiares, lo mismo que el tema de la violencia. La violencia no es solo de la televisión, es de la vía pública, es de la sociedad donde vivimos, es de lo que ocurre también en esas cuatro paredes de los hogares donde se viven violencias de todo tipo. En el espacio privado se viven violencias muy grandes con los chicos, con los jóvenes, entre los adultos. La violencia tiene mucho que ver con la marginación, con este tema de ser incluido. La violencia tiene muchos componentes, vivimos en un mundo muy violento aún en las sociedades más desarrolladas. ¡En EEUU hay un grado de violencia brutal! Entonces, reducirla a la televisión me parece que no alcanza.

Para terminar con la pregunta de Salta: ¿cómo se resiste y cómo se apropia la tecnología? Me gusta partir de esto que él dijo, la relación del hombre con la naturaleza. Es muy difícil para el pensamiento actual contemporáneo pensar una relación con la naturaleza, la relación siempre es social y si es social, es artificial, es cultural, es creación del hombre, entonces tenemos que inventarnos nuestra relación con esas tecnologías. Me gusta la palabra apropiación y voy a poner un ejemplo político: la Argentina hoy está discutiendo una nueva ley de radiodifusión, que actualmente está regida por la Ley 22.285, aprobada en la época de la dictadura. Incluso el nombre es anacrónico, en esta época tan tecnologizada, se llama "ley de radiodifusión". Creo que en esa ley y en ese debate tienen que estar incorporados, no sólo cómo se desmantelan los grandes grupos concentrados que ha generado el mercado, sino cómo se generan instancias reales que permitan multiplicar a los emisores, cómo incluimos a las comunidades, municipios, provincias, universidades, instituciones de la sociedad civil, ONGs en tanto emisores. Hasta hace poco estaba prohibido que una cooperativa prestara el servicio en televisión, pero esto ya se cambió, con la modificación del artículo 65. Y esto es sólo un ejemplo de las cosas que podemos encontrar en la Ley 22.285. Así que creo que es muy necesario para toda la sociedad pensar nuevos marcos regulatorios para controlar cómo se da el proceso de apropiación de las

tecnologías.

SEDE JUJUY:
Buenas tardes profesor Quevedo, quisiera saber si con este avance tecnológico en realidad no se produce más incomunicación.

SEDE VILLA MERCEDES CÓRDOBA:
Bueno mi pregunta es cómo hace la escuela para ganarle algunos espacios a estos discursos de las nuevas tecnologías. Lo pregunto porque son estos discursos los que marcan lo que es visible o tematizable y lo que no lo es.

QUEVEDO:
Comienzo por la pregunta de Jujuy. Yo creo que los jóvenes, tienen mucho menos resistencias y muchas menos preguntas que nosotros frente a las tecnologías, y creo que tienen una profunda vocación y voluntad de participar como emisores. En Argentina, y en todo el mundo, hay muchas comunidades de jóvenes cuyo objetivo es ser emisores. Y cuando digo emisores lo digo en sentido amplio, que incluye tener sitios Web propios, colgar cosas allí, producir visibilidad… esto hace nudo con la pregunta acerca de la visibilidad o invisibilidad. Los jóvenes tienen una vocación por eso, por hacer visibles ciertas cosas. Creo que siempre tuvieron esa vocación, y ahora tienen la disponibilidad tecnológica para hacerlo. Quisiera proponerles un ejercicio para hacer con los jóvenes, que es revertir la pregunta: preguntarlo indagaría qué hacen ellos con las tecnologías, y no qué hacen las tecnologías con ellos. Y aquí seguramente nos vamos a encontrar con que hay mucha más producción de la que uno imagina: producciones artísticas de gente que toca un instrumento, que canta en un pequeño grupo, producciones de chicos que hacen un video o una pequeña película… Hay sitios en los que intercambian cosas… en realidad sabemos bastante poco de las cosas que suceden en la Web. Si ustedes realizan una búsqueda en Google, que es uno de los más grandes buscadores que existen, van a ver que aparecen un millón trescientas mil referencias. Y aquí viene el dato: Google busca sólo en el 20% de la Web. Hay un 80% que Google desconoce… Y si Google desconoce el 80%, imagínense qué poco sabemos nosotros de la red… Con esto no quiero decir que haya que tener ese conocimiento, porque eso es peor que el enciclopedismo renacentista, pero sí diría que me gustaría saber qué hacen nuestros jóvenes en la Web, y eso sí me parece que es una cosa que podemos hacer. Entonces, en relación a la pregunta sobre cómo se sienten los jóvenes, creo que es algo que nos toca indagar a nosotros como adultos, para saber cuál es la relación, el vínculo que establecen. Villa Mercedes nos preguntaba hace un rato cómo hace la escuela para ganar espacio en esta discursividad que tienen los medios, las nuevas tecnologías, etc. Yo puse el ejemplo de la Ley de Radiodifusión porque creo que es un buen ejemplo, creo que nosotros desde la escuela a veces presionamos poco para tener nuestros propios lugares.

Voy a contar una experiencia misionera que muchos de Uds. deben conocer, y es la creación colectiva que se hizo a través de lo que se llama La Enciclopedia de Misiones. Esta idea, generada por la provincia, fue la de crear un sitio Web donde se cuenta Misiones desde Misiones, no desde una agencia de turismo, o un libro de historia, sino desde la comunidad. ¿Qué hay en esta Enciclopedia de Misiones? Por supuesto que están las fotos de las Cataratas y de las ruinas de San Ignacio, pero lo interesante es lo que se puso ahí, cómo se contaron las historias de estos lugares. En la Web podemos encontrar de todo: historias, personajes, narraciones, leyendas, cuentos, vidas familiares. El sitio tiene sus propias reglas de producción, es una especie de Wikipedia creada por los misioneros y que además lo utilizan para presentarlo en la escuela. Esta que les cuento es una experiencia de las llamadas Wiki Wiki Web, o sea, creaciones colectivas en la Web, y son una forma de apropiarse de estas tecnologías. Creo que la escuela a veces reclama poco por espacios tales como radios comunitarias, programas de televisión… no lucha demasiado por poder apropiarse de estos medios de comunicación. Entonces creo que tenemos que ser más activos y ejercer nuestro derecho de ser emisores y no solo receptores. No esperemos que las industrias ni las empresas nos cedan estos espacios, porque ellos tienen otros objetivos, que están vinculados a las ganancias. Puede ser que sea muy interesante vender cultura en algún momento, pero por ahora no lo es. Ellos venden otras cosas, pero si fuera redituable probablemente también venderían cultura. Por eso les dije presten atención a estos canales que empiezan a aparecer con contenidos escolares. Pero yo digo, como actores, la escuela tiene que tener más iniciativa, nada más.

SEDE LOBOS BUENOS AIRES:

Hola. Me gustaría saber cómo puede hacer la escuela para enseñarle a los chicos a discriminar cuando una información televisiva es buena o no.

QUEVEDO:

Creo que ese es un trabajo que es posible de hacer en el aula. Ese es un trabajo que la escuela puede hacer. Hay mucha bibliografía sobre esto, bajo un título un tanto grandilocuente y le llaman: "Recepción crítica de la televisión", que no quiere decir más que aprender a ver televisión. Esta es una de las cosas que yo les decía antes, que lo peor que podemos hacer es expulsar a la televisión de la escuela. En lugar de esto, yo la tomaría y la criticaría en el sentido más kantiano del término: la sometería a juicio, la estudiaría, analizaría sus estrategias, mostraría cursos. En algunos cursos de comunicación que doy en la Universidad, les pongo a los alumnos cuatro tapas de diarios que hablan sobre un mismo evento, y las cuatro dicen cosas distintas. Entonces es bueno ver qué estrategias discursivas hay ahí, por qué cada uno dice cosas distintas, a qué tipo de imaginario responde cada uno. Creo que la escuela está absolutamente capacitada para ha-

cer este tipo de ejercicios. Les doy otro ejemplo: una escuela de Avellaneda les había dado a sus alumnos, de entre 12 y 14 años, la consigna de ver un programa de televisión con la familia, elegido por la familia. A partir de esta experiencia tenía que hacer un informe sobre lo que se discutió en ese programa. Fue muy interesante porque además el informe lo tenía que escribir el chico, y contarlo en el aula. Fue una experiencia de poner en común la recepción. Creo que todavía queda mucho por hacer en este sentido, por ejemplo crear un Banco de Buenas Prácticas.

Quisiera agregar una última cosa antes de terminar, que es retomar la idea de vínculo con la televisión. Este vínculo no es racional, cognitivo, sino que es de goce y de disfrute. Cuando voy al cine, no lo hago porque la película me va a enseñar a pensar el mundo contemporáneo… Un sábado a la noche voy a ver una película de amor, de acción, de lo que sea, lo importante es que sea una buena película que me conmueva. Con la televisión también es así. Yo tengo una costumbre casi antifamiliar, y es que los domingos a la noche tengo un pacto con mi familia: me siento frente al televisor a ver Fútbol de Primera y no quiero que nadie me moleste. Y cuando miro el programa no tengo ningún vinculo cognitivo, sino que lloro, insulto, critico, hago toda mi catarsis ahí, es un vinculo emocional.

Este es un vínculo complejo, tiene aristas, tiene matices, todos usamos así a los medios, y creo que la escuela debería hacerse cargo de la gama, de los colores que tiene ese vínculo y no sólo mirarlo en una sola clave.

ROSSANA REGUILLO CRUZ

LA CONDICIÓN JUVENIL EN LA AMÉRICA LATINA CONTEMPORÁNEA: BIOGRAFÍAS, INCERTIDUMBRES Y LUGARES

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social e Historia por CIESAS-Universidad de Guadalajara. Obtuvo su Maestría en Educación y también en Ciencias de la Comunicación en el ITESO de Guadalajara. Es profesora numeraria del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO e investigadora nacional de nivel dos. Ha publicado numerosos libros, entre ellos: "En la calle otra vez", "Las bandas juveniles", "Identidad urbana y uso de la comunicación", "Emergencia de culturas juveniles", "Lotería urbana, un juego para pensar la ciudad", "Horizontes fragmentados, cultura, post política", "El desorden global".

En 1995 recibió el premio a la mejor investigación en antropología social "Fray Bernardino de Sahún" del Instituto Nacional de Antropología e Historia y en 1996 en Madrid, el premio Iberoamericano a la investigación municipal y regional de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas. *

Muy buenas tardes a todos, buenas tardes a los aquí presentes y a los amigos virtuales.

Me suelen pasar cosas muy raras cuando vengo a la Argentina, a veces para bien, a veces para no tan bien, pero la más simpática y la más reciente, es que a la hora de llenar el formato de migración, nombre, documento, etc., ponen ocupación y luego nacionalidad. Puse en ocupación mexicana, y me quedé pensando que no está nada mal tener una ocupación mexicana, lo cual implicaría ponerle en nacionalidad Antropóloga Latinoamericana. Entonces, asumo mi ocupación mexicana que tiene una carga simbólica fuerte, en el sentido no solamente de las urgencias que hoy habitan mi país, sino efectivamente en la larga tradición en estudios de juventud, en estudios de antropología social de la cual soy deudora y beneficiaria.

Quisiera comenzar esta reflexión de manera informal pensando en la posibilidad de acercarnos a un diálogo constructivo que pueda ayudarnos a enfrentar la perplejidad "adulto céntrica" que nos sacude cada vez que estamos frente a ese sujeto al que le decimos joven.

Yo hago de entrada una declaración de principios: me niego a llamarlos adolescentes porque el adolescente adolece y además es un concepto muy psicologista. Prefiero hablar siempre de jóvenes estableciendo rangos particulares.

Muy probablemente todo lo que van a oír va a sonar pesimista, y pese a que yo suelo ser una optimista, no están los tiempos para que el optimismo nos sobre. El escenario es verdaderamente preocupante.

Planteadas estas cuestiones de la perplejidad frente al sujeto joven, sumado a la gravedad del momento por el cual estamos pasando, quisiera apelar a tres nociones iniciales para poder colocar la plataforma que me permite ir acercándome a esta situación.

La primera tiene que ver con la incertidumbre que caracteriza a la época en la que estamos y que quizás su remate reciente es la crisis financiera desatada en los EEUU., pero de alcance global. Estamos en un momento de mucha incertidumbre, si la bandera de los ´80 de muchos colectivos juveniles "anarco Punk" fue: "No hay futuro"; esta bandera, este slogan es aplicable a cualquiera de nosotros en el sentido de que no es claro el futuro y que no es claro cómo será el futuro.

La segunda dimensión es lo que quisiera llamar la precarización de las biografías juveniles. Frente a este contexto de incertidumbres profundas, se suma esta precarización reciente para millones de jóvenes en el continente. Para darles una idea Argentina, El Salvador, Colombia y México están presentando una incidencia del 50% de pobreza en los jóvenes. Por precarización estoy nombrando el descuelgue del sistema de estos jóvenes que cada vez tienen menores posibilidades de mantenerse atados aunque sea con un lazo pequeño a las instituciones de la modernidad, a las instituciones del Estado. Estamos con índices que van por arriba del 40% de jóvenes que no estudian ni trabajan en el continente, de jóvenes que

quedan por fuera de las posibilidades de educación y que solamente pueden aspirar a trabajos informales precarios, totalmente desprotegidos de las dimensiones de la seguridad social. En un acuerdo construido con colegas europeos, hemos comenzado a llamarlos trabajos 3D por sus siglas en inglés. Three the Jobs que serían dangerous (peligrosos), dislike (desagradables) y uncomfortables (incómodos). Éstos son el tipo de trabajo que los jóvenes están en este momento pudiendo realizar.

Si nos preocupa que se trate de una precarización estructural, más debería preocuparnos lo que podríamos llamar precarización vital o precarización subjetiva. Esta última significa la imposibilidad para millones de jóvenes de poder pronunciarse con certeza sobre su propia biografía. La idea de la precarización vital o subjetiva, la empiezo trabajar a partir de una propuesta del sociólogo polaco Zigmunt Bauman, que dice que estamos llegando a una fase de precariedad biográfica del yo, o, en palabras de Giddens "la solución biográfica e individual a los problemas sistémicos". La propuesta de estos dos autores sería marcar con fuerza, cómo en esta etapa de capitalismo tardío, neoliberalismo, uno de los problemas centrales es depositar la responsabilidad del desarrollo de la biografía de la trayectoria de vida en el propio sujeto y apartarla de las instituciones. Es decir, nuestros jóvenes tienen la sensación permanente de ser culpables de todo lo que les pasa. Si no consiguen trabajo es porque no son lo suficientemente rubios como Ricky Martín, lo suficientemente bellos como Claudia Schiffer, lo suficientemente educados como nuestros presidentes que estudian en Oxford. Hay una sensación de que el problema de su imposibilidad de insertarse en la dinámica social es responsabilidad absoluta de ellos. Por otro lado, siguiendo el planteamiento de Giddens, podríamos ver cómo, al apartar la culpa de las instituciones y depositarla en los sujetos, lo que este modelo social contemporáneo está haciendo es empujando a nuestros jóvenes a encontrar soluciones individuales, soluciones ad hoc, soluciones siempre temporales, siempre a salto de mata.

A partir de estas dos ideas, construyo esta noción de precarización subjetiva o precarización vital. A lo largo de todo mi trabajo con jóvenes en distintas latitudes del continente, lo que voy encontrando es un yo juvenil atormentado por la propia culpa, perseguido por la culpa de no ser lo suficientemente idóneo al modelo, pero al mismo tiempo viviendo esto en contextos muy diferenciales con mucha ira y con mucha violencia. Es decir, ante la falta de certeza muchas respuestas se transforman en violentas.

El último elemento hace referencia a lo podríamos llamar "declive de las instituciones", el gran colapso, o mejor, implosión de las instituciones modernas con muy particular peso de la escuela. Se trata fundamentalmente de sostener con palitos cuestiones que sabemos que no funcionan: nos mantenemos en el simulacro de que hay que preservar las instituciones, que hay que fortalecerlas, cuando

en buena medida lo que tendríamos que hacer es una indagación a campo abierto y cuestionarnos seriamente si estas instituciones que parimos al final del siglo XVIII y que se asentaron fuertemente en el siglo XIX, son las que van a permitirnos transitar en este turbulento siglo XXI. Indudablemente las instituciones como la familia, la escuela, el Estado, las instituciones de salud, están siendo incapaces de transmitir las respuestas que la cambiante y turbulenta situación contemporánea está demandando. Entonces parecería que estamos frente a un problema de dos vías: las instituciones van por un carril y los sujetos y las prácticas cotidianas corren por otro. Hay muy pocos espacios, en esta trayectoria quebradiza, en la que sujetos e instituciones se encuentran para producir nuevos sentidos. Por ejemplo, imagínense un pueblo en el norteño estado mexicano de Chihuahua, por un lado con altísima presencia del narcotráfico, reclutando entre los jóvenes más pobres de la población a sus sicarios, y por otro la incapacidad absoluta del profesor ¿Qué les ofrece frente al prestigio de las armas y el poder de fuego y muerte? ¿Qué les ofrece un profesor a los jóvenes frente a estos tipos con la capacidad de construir códigos absolutamente legibles y claros, ciertos y asibles? Esto se reproduce cotidianamente a lo largo y a lo ancho de nuestra geografía regional. Pero no es un asunto privativo del México salvaje de este momento o de la Colombia sumida en las violencias del narcotráfico.

Entonces, este es el contexto que tenemos, un contexto de incertidumbre donde nadie sabe para dónde moverse ni qué hacer. Aquí, quisiera hacer una nota de pie de página que me parece importante y es que en este momento de incertidumbre hay muchas expresiones sociales como combativo, cívico, ciudadano, etc. pero también hay una fuerte tendencia a la romantización de la acción social, una fuerte tendencia a pensar que el pequeño movimiento barrial, que la pequeña cancha de basquetball o que la murga o que el afroreagge, van o están solucionando el problema. Creo que es muy importante mantener una actitud muy crítica frente a estas cuestiones y no irnos con la cinta de que lo que se necesita para intervenir en una comunidad son grupos de murga y canchas de basquetball.

Volviendo al texto principal, tenemos este concepto de incertidumbre y precarización y declive de las instituciones. A este panorama, quisiera sumarle lo que podríamos llamarle las características de las condiciones de actitud juvenil contemporánea. Cuando discutíamos por mail cómo titular esta conferencia, preferí no utilizar adrede la palabra joven, de la cual quisiera ahora desmarcarme un poco por las cuestiones que voy a explicar, y colocar con mucho más énfasis la noción en la que estoy trabajando de condición juvenil. La noción de condición juvenil es mucho más apta para nosotros, más maleable a nivel cognitivo, metodológico y de intervención. Es decir, la condición juvenil es un concepto que nos puede permitir protegernos contra esta fuerte tendencia que tenemos,

tanto a nivel de medios de comunicación como a nivel de adultos, de hablar de los jóvenes como si joven fuera una esencia, como si fuera una categoría homogénea, caracterizada por la ausencia de neuronas y la sobreexistencia de hormonas, como si fuera una especie de etiqueta que se puede hacer reposar sobre cualquier conjunto de individuos. Por lo tanto, esta idea de condición juvenil nos protege de estos riesgos y nos permite hacernos cargo de la construcción social de las categorías de edad. El joven es un invento del siglo XX, antes no existía, empieza a existir en los años 60. Por ejemplo, los indígenas wirraricas huicholes en México, no tienen en su lengua ninguna palabra para hablar de los jóvenes. Sin embargo estos jóvenes, aunque no haya una palabra para nombrarlos, padecen y experimentan el mundo desde la condición juvenil, que no es lo mismo. Entonces, creo que este problema de problematizar la heterogeneidad es importante para poder hacernos cargo de los desafíos que tenemos por delante y al mismo tiempo asumir la necesaria responsabilidad de que, pese a las diferencias locales en el modo de ser joven, el contexto de globalización que estamos viviendo atraviesa la constitución de estas biografías juveniles. Estoy absolutamente convencida de que frente a la gravedad de lo que está pasando tenemos que hacer un alto y darnos tiempo para la reflexión pausada y para el trabajo intelectual crítico. Es una mentira de los intereses neoliberales que frente a la crisis lo que hay que hacer es producir. Creo que es un momento de decir "paremos motores y pensemos"; la única herramienta crítica y eficaz que podemos producir en este momento es teoría; tenemos que poder ser capaces de interpretar los signos.

En este contexto, mi propuesta frente a la llamada condición juvenil, es definirla como el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente "acordadas", que otorgan, definen, marcan y establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las y los jóvenes. Ellos interpretan el mundo desde esta condición. La condición juvenil refiere entonces a posiciones; no es lo mismo ser un joven de sectores de privilegio que ser un joven precario, villero, pibe chorro, sicario del narcotráfico, etc. La posición que los jóvenes ocupan en la estructura social es fundamental porque refiere a categorías de jóvenes. No es lo mismo experimentar la condición juvenil siendo parte de un colectivo punk que siendo parte de un colectivo gótico o industrial. Hay categorías, hay modos particulares en que ellos dotan a estos márgenes indefinidos con contenidos particulares de clases.

Cuando a finales de los 80 se empezaron a decretar los fines de todo, el fin del trabajo, el fin de la utopía, alguien decretó de manera estúpida el fin de las clases sociales.

Nunca ha tenido más vigencia el tema de las clases sociales que en este momento; no es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle; no es lo mismo el joven en la iglesia que en el concierto. Hay situaciones de despliegue de la

subjetividad juvenil que es importante comprender para poder entender y analizar sus prácticas, prácticas diferenciales. Hay que analizar qué se le autoriza a un joven y qué no, en función de su posición de clase y de categoría. Me pregunto ¿es joven una muchacha que vive en una favela en Río de Janeiro que tiene dieciocho años y es madre de tres niños y tiene que trabajar como empleada doméstica? ¿Cabe en la categoría joven o es más joven el chavo que esta ahí conectado todo el día con el i-pod y el walkman? ¿Cómo construimos estas diferenciaciones? ¿cómo se autoriza esta construcción juvenil? ¿cómo se va construyendo?

Haciendo un paréntesis en esta absoluta histeria social latinoamericana, es verdaderamente indignante que en Chile, ya haya pasado la autorización para la reducción penal de edad a los 14 años. Se van a la cárcel a los 14 años, pero no pueden votar. Entonces ¿cómo se construyen estas prescripciones, la preocupación y el pánico social frente al embarazo adolescente, que no puede atacarse frente a la idea de la esterilización de los vientres y los cerebros juveniles femeninos? Se trata de entender que muchas de estas jovencitas lo que dicen es: "yo no tengo nada mío, entonces quiero un niño, para tener algo propio". Así de grave está la situación. No es el pánico global frente a las estadísticas el que nos va a sacar de este atolladero; el problema es de mucho fondo, de mucha envergadura y magnitud. La idea de condición juvenil nos permite estar atentos a la tendencia a naturalizar los comportamientos juveniles. Entonces, frente a esta cuestión y asumiendo esta enorme heterogeneidad, quisiera hacer preguntas fundamentales desde este lugar: ¿qué lugares hay que interrogar en este momento? ¿Cuáles serían, a mi juicio, preguntas claves que tendríamos que plantearnos? Yo diría que, y esto no agota el espectro de preguntas posibles ni el horizonte, hay tres lugares centrales de interrogación en términos tanto de investigación, de trabajo cotidiano como de intervención política. Estos tres lugares son: la pregunta por las transformaciones en la subjetividad juvenil. Una segunda pregunta por las transformaciones en los modos de transmisión del saber; y la tercera es por las fuentes del sentido y de la esperanza: ¿quiénes son en este momento los ofertadores de esperanza y sentido para los jóvenes? ¿Dónde están encontrando lo que estas instituciones explosionadas no están siendo capaces de ofertar? Y ahí —créanme— que cuando uno empieza a levantar piedritas haciendo estas preguntas no son nada tranquilizantes.

Planteadas todas estas cuestiones, empiezo por la última, la del sentido. Sin sentido no hay posibilidad de trayectoria, no hay posibilidad ni de lo cotidiano ni de la utopía. Yo no estoy de acuerdo en que hemos llegado al fin de las utopías, la utopía es una palabra que está muy guardada en el cajón y que hay que volver a ponerla a funcionar. El asunto del sentido es preocupante porque uno se olvida que todos, y en especial los jóvenes, necesitamos una especie de motivo, necesitamos una especie de motor, y para

este motivo y para este motor apelamos a reservorios, a bancos de imaginarios, de imágenes, de valores y de creencias que están ahí listos para ser usados en caso de que la situación lo amerite o en caso de que prueben su eficacia. Por ejemplo, pensemos en el sentido en torno a la educación. Durante mucho tiempo el sentido depositado era el de un recurso para la movilidad social, la educación como un depósito futuro, como un momento fundamental de equilibrio de las desigualdades sociales. Hoy este sentido esta absolutamente estallado; cuando uno se sube a un taxi en México, el que conduce te dice: "¿leyó el libro de Milan Kundera?" y dice, "yo terminé mi maestría en filosofía hace cinco meses pero estoy manejando un taxi", o el taquero que te dice: "bueno, según el cálculo de la lógica infinitesimal si yo le pongo un poquito más de cebolla a su taco, la probabilidad estadística según el movimiento es que se le caiga al piso", entonces el taquero viene de haber estudiado física. Es evidente, más allá de esto, que la escuela no está representando un activo suficiente para poder ser traducido en agencia; es decir, en posibilidad para los jóvenes de convertirlo en motor para el cambio. Acá se nos abren dos problemáticas fundamentales: La primera tiene que ver con la pregunta del sentido y de los capitales. Cuando hablo de capitales hago referencia a los capitales en el sentido del sociólogo francés Pierre Bourdieu que coloca el capital como una especie de recurso del sujeto que pone a funcionar para transformar la realidad en otra cosa. Entonces, si sabemos a ciencia cierta que el capital escolar no está siendo suficiente para ser transformado, quiere decir que a este capital, en términos de sentido, le están haciendo falta otros dos tipos de capital, uno sería el capital simbólico y otro sería el capital social. Por capital simbólico, en el caso particular que nos ocupa, estoy entendiendo la posibilidad del joven de transformar posición en reconocimiento, conseguir reconocimiento a través de su posición juvenil. Tampoco las evidencias empíricas nos llevan a afirmar entusiastamente que el capital simbólico esté siendo un insumo suficiente para mejorar las condiciones juveniles. La enorme diferencia que hay entre los modos de ser joven nos lleva a la determinación de que ser joven de determinada manera, pobre, moreno, tatuado, con pearcing, etc., es automáticamente sinónimo de enemigo; el delito es la portación de cara. Es un problema muy serio, no hay capital simbólico; entonces los chavos comienzan a camuflarse, a desmarcarse de aquellos elementos que los vuelven castigables, imponibles y esto es sumamente complicado.

El tercer tipo de capital es el social, el de las redes. Puesto bien simple, sería: si me llevan a la cárcel en este momento ¿qué números de teléfono marco? ¿A quién le hablo? Ese es mi capital social, es un capital que no se traduce inmediatamente en capacidad de acción. Entonces, frente a esta ausencia de sentido, lo que estamos viendo es cómo el capital social es el más importante, el que ellos están valorando más que cualquier otra cosa.

A su vez, hay un retorno paradójico y rarísimo de la familia como una fuente de certezas y como un ancla a la cual acudir. Pero no en la película o en el anuncio, o propagandas de la mamá y los hijitos hablando. Esa narrativa no es la que estaría explicando el retorno de la familia, sino precisamente el embate natural de la pobreza que vuelve a la familia un enclave medieval o neomedieval de producción de bienes. Si la familia se descuajeringa, truena toda la economía. Qué problema tenemos. La modernidad involuciona en el sentido de que hay que asirse a la red primaria para poder sobrevivir de esta crisis.

Hay tres fuentes que en este momento se pueden atribuir a tres grandes lugares donde se pueden encontrar estos sentidos y compensar la pérdida de capitales: la primera tiene que ver con la dimensión de la creencia, lo luminoso en términos del gran filósofo Otto, que planteaba lo luminoso como aquella necesidad humana de espiritualidad y creencia que no está necesariamente atravesada por el tema de lo eclesiástico. Entonces estamos viendo que hay una explosión creciente de neo religiones a la carta, a las cuales los jóvenes, especialmente en los sectores más desfavorecidos, se están afiliando desesperadamente como una manera de encontrar una certeza frente a la ausencia de respuestas que encuentran cotidianamente. En el caso de México, el culto a la santa muerte es impresionante, pero también tenemos en esta misma línea de explosión la literatura de autoayuda. Nuestros alumnos leen, y lo que están leyendo es a Paulo Coelho, y están leyendo a Deepak Chopra y están leyendo toda aquella literatura post proposicional, y perdónenme el lenguaje cifrado, pero es un tipo de literatura que está más allá de cualquier proposición y que le habla a todos. Por ejemplo cuando Coelho dice: "*tu eres el dueño de la luz y del perdón, está en tí como guerrero luminoso…*", entonces leen y dicen: "me está hablando a mí". Pero no hay un argumento ni una proposición; hagan el análisis semiótico. Los maestros hacemos muchas veces ascos de clases, y lo que ellos están viendo es Zoo Park, los Simpson. Hay que ver lo que están leyendo y lo que están viendo, con una actitud desprejuiciada para poder entender que hay ahí. Mi recomendación es que uno tiene que entrar a esos terrenos venciendo muchos de los ascos que a veces tenemos. Entonces esta explosión de la literatura de autoayuda no se explica solamente por la fuerza del mercado, aunque el mercado tiene una fuerza fundamental, se explica porque toda esta literatura light esta sabiendo interpretar los signos del fracaso y los síntomas de la angustia, está ofreciendo un territorio. Pero no sólo está la tesitura de la creencia, sino que hay otra tesitura que creo que me preocupa muchísimo más que ésta y es la idea de sobrevivir a cualquier costo. El sobrevivir a cualquier costo está convirtiéndose en un territorio fértil, en un caldo de cultivo fundamental para el crimen organizado y para las estructuras delictivas en el continente. Y que, como decía hace un rato, están reclutando a sus soldados jóvenes en los

sectores más empobrecidos, y los jóvenes lo dicen con absoluta tranquilidad "yo sé que me voy a morir a los 25 años, pero si no me iba a morir a los 18, por lo menos así le puedo dejar un refrigerador a mi mamá y un automóvil a mi hermano". Ya no le tienen miedo a nada porque lo último que pueden perder es la vida, y no hay nadie más fuerte que al que sólo le queda la vida.

Vayamos muy rápido a ver lo que la ONU declara en sus objetivos para el milenio. La ONU, la UNESCO, todos estos organismos libres de sospecha que están comprometidos en nuestras problemáticas, declaran en uno de sus objetivos lo siguiente (voy a leer textual): "Las batallas por los objetivos del desarrollo del milenio, se están peleando en las ciudades de los países en desarrollo. Los jóvenes estarían o estarán en primera línea, el éxito depende en la medida en que las ciudades, los países y la comunidad internacional, puedan darle apoyo y fortaleza", señala el informe de la población mundial. Yo leo esto y se me paran los pelos. ¿Cómo es posible que un organismo de esta naturaleza utilice una metáfora bélica de este tamaño? El asesor que escribió esto no sé en qué estaba pensando, pero todos sabemos que los soldados de primera línea son los más aguerridos pero los más sacrificables, son a los que en una batalla estratégica se lanza adelante para atacar o defender. Entonces, esta idea de que los objetivos del milenio son una guerra, una batalla y que los soldados de primera línea son nuestros jóvenes … uno lee esto y dice apaguemos la luz y vámonos a ver tele, a ver una película. Estos organismos deberían estar planteando palabras claves y proponiendo estrategias de intervención. Sin embargo, convierten todo en la guerra frente a la cuál a los adultos nos toca darles apoyo y darles fortaleza. Otra vez esta idea de la precariedad biográfica del yo, o sea, al final de cuentas ellos son responsables y a nosotros nos toca "echarles porras" diríamos en México, o sea, aplaudirlos.

Por otro frente está el discurso del narcotráfico. Como nota a pie de página, la primera vez que yo vine a hablar de los miedos, varios de mis colegas, antropólogos y sociólogos me dijeron que eso aquí no pasa. Y ocho años después vengo y ¿qué es lo que están discutiendo acá? Lo mismo, esta cosa del narcotráfico. Yo dije hace buen rato que aquí en Argentina están a salvo porque están los narcotraficantes de cuello blanco, o sea, los que lavan dinero. Pero eso no dura siempre, donde hay narcos de cuello blanco naturalmente luego tienden a llegar los intermedios y luego los soldados, como de hecho Uds. están experimentando. Ahí se abre un frente muy serio, un frente realmente aterrador porque el narco sí tiene discurso y por sobretodo tiene poder en lo que yo llamo los medios para legalidad.

El poder para lo legal quiere decir crear un orden dentro de otro orden, o sea, no es que trabajen en la ilegalidad, sino que son capaces de construir códigos alternos, lo que la antropóloga argentina-brasileña Rita Segato llamaría el Segundo

Estado y que yo llamo la fuerza "para legal". Entonces por ejemplo fíjense, ahora en México con la aparición de las llamadas "narco mantas" (con un promedio de 14 ejecutados por día), ejecutados ya es una palabra incluida en nuestro lenguaje, es un eufemismo de cuerpos jóvenes que aparecen sin cabeza, sin manos, sin lengua, torturados, todos vinculados al crimen organizado; aparecen los grupos que se están disputando la plaza o las plazas. Dejan mensajes que en nuestro lenguaje se llaman narco mensajes o narco mantas. Por ejemplo dicen: "joven soldado, joven soldado mexicano, si te interesa trabajar con un grupo armado comunícate al teléfono tal, nosotros sí cuidamos de tí y de tu familia y no te damos de comer sopas como en el ejército, comunícate, cártel Fulano de tal". Entonces, están reclutando gente y según algunos especialistas criminólogos, aunque tengo algunas diferencias con ellos, se está encontrando en buena medida que la agudización de los métodos para exterminar al otro se vuelven más violento por la extrema juventud de estos soldados y su inexperiencia, que los vuelve aun más brutales que los soldados más envejecidos. Ahí hay un frente importante, que no solamente tiene que ver con este panorama terrible del narcotráfico; también tiene que ver con el mundo de la piratería, con el mundo de la trampa, del engaño, del sacar ventaja frente a las situaciones a la menor oportunidad posible.

La segunda área tiene que ver con la transformación en los modos de transmisión del saber. Es una pregunta que me desvela con mucha frecuencia, que de alguna manera se estudia y se reflexiona poco desde el ámbito de la educación y de la pedagogía. Tiene que ver con el modo en que está funcionando hoy la memoria de los jóvenes; ¿cómo están funcionando sus dispositivos de conocer? Es una pregunta epistemológica, ontológica. Tiene que ver con lo que es transmisible, con lo no renunciable. Voy a ponerlo de una manera muy sencilla, tenemos la clase de Historia Universal II que tiene contenidos particulares, sabemos que los jóvenes saben de historia por lo que ven en las películas de Hollywood. Cuando revisamos sus imaginarios históricos (conectados a esas películas), ¿qué es lo no sacrificable? ¿qué es lo potenciable a través de otros lenguajes y otros idiomas? Nosotros, dice Jesús Martín Barbero, aprendemos a escribir de izquierda a derecha y de arriba abajo; ellos no escriben así, vean los mensajes de texto y miren cómo escriben. Más allá de que nos pueda dar un infarto el quiero con k, hay una forma nueva de lenguaje, que nosotros necesitamos aprender a dominar. Hay un anuncio fascinante de Telmex (Telmex es la compañía de telefonía en México), donde un SMS dice: "yo estoy aquí porque hablo con los dedos". Hablan con los dedos.

Vean entonces qué implicaciones tiene esto en términos cognitivos. Cuando yo empecé a usar el mousse en una computadora me aterré. Era imposible para mí pensar que esta flechita se podía mover así mientras mis hijos con "este" dedito

movían todo. Transformaciones no sólo cognitivas sino corporales con estas tecnologías de información y de comunicación. No solamente saben hablar con los dedos sino que piensan en videoclip, su manera de razonar es a través de un razonamiento en videoclip, mientras que nosotros procedemos a través de saberes fragmentados (una cosa es la escritura, una cosa es la imagen, otra cosa es el número), ellos integran todo mediante una manera llamada videoclip, acuden a un modo de construir articulado con soluciones de continuidad donde no hay aparentemente problemas.

Un espacio fundamental para preguntarnos sobre estas cuestiones son las transformaciones subjetivas, las transformaciones en relación a su percepción. Lo subjetivo no es otra cosa que la presencia de lo social del individuo, el modo del cómo se perciben a sí mismos, cómo perciben su lugar en el mundo, el modo en cómo perciben su propio cuerpo. Hay un uso del cuerpo muy distinto al cual las generaciones anteriores pudimos acudir. Entonces, en buena manera, me parece que estos son indicios, lugares para poder detenerse un tiempo a dar una mirada y una reflexión clara. Yo quisiera cerrar invocando al gran Borges cuando nos enseñó el sustantivo, el sustantivo en este caso joven, que se formaba por la acumulación de adjetivos. Mi invitación sería que hiciéramos la contabilidad de la cantidad de adjetivos que en la escuela, en los medios de comunicación, en las familias, en el café, utilizamos para estos jóvenes: ausentes de utopía, rebeldes, incapaces de comprometerse, sin bandera y vayan sumando la cantidad de adjetivos que utilizamos y vean a qué tipo de sustantivo le estamos dando paso. Los jóvenes han aprendido a usar el estigma que la sociedad coloca sobre ellos para convertirlo en emblema.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

Tengo dos preocupaciones. Hablabas del tema de la des-institucionalización y la cuestión de la transmisión; hay un carril por el que van los jóvenes y otro por el que van las instituciones y las prácticas docentes. Mi preocupación es pensarnos como docentes en esta articulación. Y por otro lado, lo que planteabas del cuerpo como lugar de comunicación, en tanto que lo que está ocurriendo en las escuelas medias y primarias, es la utilización que hacen los niños con su cuerpo "videándose" y luego subiéndolo a Internet. Estas situaciones no son interpretadas por ellos como sexuales. Cuando conversamos con ellos de ninguna manera hacen referencia a esta cuestión subjetiva de la sexualidad, del espacio de lo público, de lo privado.

REGUILLO CRUZ:

Si pudiéramos pensar las condiciones que he tratado, de manera muy esquemática, la pregunta que yo me formularía es si es posible pensar la necesidad de crear instancias intermedias. Estoy pensando aquí en una propuesta que no tiene nada que ver con la escuela, es un análisis que hacen Berger y Luckman en el libro "Pluralismo, modernidad y crisis de sentido". Estos autores exponen una de las primeras críticas a esta ausencia de sentido contemporáneo y en uno de los últimos capítulos se preguntan sobre la desaparición de las instituciones intermediarias, es decir toda esta cosa parlamentaria de democracia ha dejado a los individuos sin instituciones intermediarias. Lo que nos está faltando no es la intervención de la oficina de psicología, del gabinete de seguridad en las escuelas, sino figuras precisamente intermediarias o intermedias entre los docentes y los estudiantes. Planteado en otros términos, en el libro "La toma de la palabra pública" de Michel de Certeau, se habla de los "shifters". Yo leía y me preguntaba a qué se refiere con shifters. Por esos días tuve un problema con mi computadora, hablé con soporte técnico y me dicen: "Dale shift no sé cuánto"; entonces entendí que shift al teclear otra letra, hace un cambio. Los shifters son los operadores de cambio, traductores. No sé si tendríamos que volver a pensar en la figura del traductor, me lo pregunto, no tengo mucha claridad pero es evidente que es urgente que los docentes no se sientan solos frente a esta cuestión.

Respecto de la otra cuestión, la exposición en Youtube, Hi5, etc., es un territorio importantísimo para explorar. Se están produciendo situaciones sumamente complicadas, por ejemplo, esta idea de la exposición pública; hay un retorno que tiene que ver con los top shows, que venimos experimentando de tiempo atrás pero que ahora está teniendo un peso muy importante para los jóvenes.

SEDE TRENQUE LAUQUEN BUENOS AIRES:
El año pasado han ocurrido una serie de suicidios adolescentes.
¿Cómo hacemos para trabajarlo en el interior de la escuela?

REGUILLO CRUZ:
Un nudo del esquema del sentido tiene que ver con el alarmante crecimiento del suicidio de jóvenes, que van desde los 14 a 24 años de edad, que además van recorriéndose hacia abajo en los rangos de edad incluso llegando a niños de 10 años. Esto que estamos planteando tiene que ver con la falta de certezas, la ausencia total de sentido, la pérdida del tipo de vínculo social y tiene que ver con la socialidad y la socialización. Creo que esto lejos de tener que guardarlo en el cajón hay que entrar a trabajarlo de manera sumamente clara y con estrategias muy precisas.
El otro asunto es cómo construimos un territorio de trabajo en el cual podamos volver inútil la opción por la violencia por un lado, y por el otro volver útil la idea del vínculo social.

SEDE CÓRDOBA:
¿Qué nos pasa como adultos, cómo hacemos para atravesar los obstáculos que se nos presentan en estas situaciones?

REGUILLO CRUZ:
En el mundo de los grandes hay obstáculos porque atravesamos nuestros propios miedos modernos frente a este sujeto desatado. Venimos de modelos sociopolíticos, socioeducativos y culturales donde hemos partido de la idea de un sujeto tutelado, tutelado en el sentido de garantizado por las instituciones. Asumir la voz y representación del joven porque él es incapaz, nos pone totalmente nerviosos y entonces seguimos trabajando sobre la lógica tutelar en vez de trabajar en la constitución de la agencia juvenil, es decir, que ellos vayan asumiendo la gestión de sus propias necesidades.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:
Nosotros como docentes hace mucho que venimos abordando estas situaciones, pero si no tenemos una respuesta política frente a la organización, a la defensa de las instituciones, valores, límites y leyes ¿qué es lo que hacemos los docentes frente a estas situaciones?

REGUILLO CRUZ:
Me conmueve tu cuestión porque evidentemente si usáramos en un sentido positivo la cita que yo planteaba de los objetivos del milenio de la ONU, lo que tendríamos que decir es que los soldados de primera línea de toda esta batalla son los docentes. Docentes en lugares remotísimos y enfrentando situaciones para las cuales no hay capacidad de gestión. La cuestión política es un tema de modelo social de fondo, pero es también un asunto de enclave social. Cuando digo enclave social me refiero a cómo poder construir un espacio donde podamos romper con la univocidad del modelo del cual aprendimos a hacer lo que sabemos hacer. Ese modelo unívoco reposaba sobre la relación escuela - familia, donde

el maestro tenía que hablar con el padre de familia y ahí se agotaba, es decir, la responsabilidad del maestro se agotaba cuando entregaba al niño a la hora de la salida de la escuela. Hoy ese modelo está estallado, porque los jóvenes, los niños, los chavos, llegan a la escuela en contextos donde esa relación esta fracturada, fisurada por actores que empiezan desde los medios de comunicación, el narco de la esquina, el líder del barrio, etc. ¿Y dónde nos apoyamos? Esto no se traduce en mandar computadoras o mandar policías. Esto se resuelve con voluntad política, con leyes, con justicia y con el funcionamiento de los aparatos de justicia. El asunto es qué valores instauramos, cómo los armamos, cómo discutimos estas cuestiones, y sobre todo con qué apoyos contamos. A veces yo me pregunto si de lo que se trata no es de tronar definitivamente el modelo, es decir cómo colaboramos para que esto truene y entonces podamos pensar desde otras lógicas. Sin embargo el vacío social no existe, y como dirían Martín Barbero y García Canclini hay que pensar en medio de la tormenta, hay que darnos el tiempo para el trabajo analítico de fondo.

SEDE BARILOCHE RÍO NEGRO:

¿Cómo hacemos para construir una relación crítica con los medios de comunicación?

REGUILLO CRUZ:

Los medios de comunicación se han convertido en el primer poder. Es evidente que ellos están gestionando políticamente la sociedad, son los gestores del vínculo social. Ahí lamentablemente hay muchísima impunidad; hacen un trabajo de estigmatización sobre los jóvenes y no pasa nada. Creo que ahí hay un tema fuerte a ser procesado.

SEDE LA RIOJA:

¿Qué podemos hacer desde la escuela para prevenir estos actos suicidas? ¿Qué debemos hacer y cómo? cuando nos sentimos desbordados en nuestra tarea docente.

REGUILLO CRUZ:

Creo que este tema del suicidio requiere muchas vueltas de tuerca y deberíamos hacer casi otra conferencia. Hay una cuestión importante que vuelve a tener relación con el tema de los apoyos, es decir, hoy la sociedad le está pidiendo a los docentes que sea todo logos, o sea, ya no solamente tienen que ser especialistas en pedagogía sino que ahora tienen que ser psicólogos, capaces de atisbar el menor cuadro psicótico y suicida. Se les pide que sean expertos en nuevas tecnologías, se les pide que sean expertos en culturas juveniles, etc. Entonces la cantidad de saberes que un docente tiene que ir incorporando cotidianamente, terminan por desbordarlo. Lo que yo quisiera es bajarles su angustia, Uds. no son culpables de que los jóvenes se suiciden, no es un problema del maestro y de la escuela. La pobre maestra en Carmen de Patagones no es responsable de que Junior decidiera sacar la pistola y disparar. El tipo de cuestionamiento que tenemos

que hacer es preguntarnos cómo estamos produciendo una sociedad psicótica donde estas fuerzas sociales están ocupando un lugar fundamental. Este tipo de debate, no se va a poder dar en estos espacios, es decir, lo que vamos a necesitar es generar espacios interinstitucionales y políticos.

SEDE CORRIENTES:
A la institución escolar a la que pertenezco concurren niños de sectores muy desfavorecidos. Continuamente nos encontramos con situaciones de violencia entre los alumnos, y cuando finalmente citamos a los tutores, también nos encontramos con violencia en los tutores. ¿Cómo poder resolver esta problemática en la que no sólo son violentos los chicos, sino que también son violentos los padres?

REGUILLO CRUZ:
Yo prefiero hablar siempre de "violencias" y trato de explicar las razones. Las violencias son lenguajes múltiples que se expresan de distintas maneras. Entonces como Ud. bien señala, hay una violencia del joven, hay una violencia de la institución, una violencia del tutor, una violencia de la calle. La suma de todos estos lenguajes violentos vuelve muy difícil la gestión del día a día. Muchos padres de familia no logran o no quieren asumir los comportamientos violentos de sus hijos, y eso es normal, a uno no le gusta aceptar estas cuestiones.
Yo invitaría a pensar en los límites de lo violento, o sea como los construimos, ¿qué es violento hoy en día? ¿es violento contestarle mal al maestro o tirarle el pelo al compañero u hostigarlo? ¿O eso palidecería frente a los decapitados en el caso de México? Es decir, cuáles son, cuál es la cuestión de los límites, cómo vamos marcando escalas, cómo vamos marcando límites frente a esta cuestión. La violencia se ha convertido en la lengua franca del siglo, todo se resuelve con los lenguajes violentos. ¿Por qué?, porque la razón no está funcionando.

SEDE PERGAMINO BUENOS AIRES:
Ud. se refería al consenso como producción de bienes, pero con este tipo de familias que no es la tradicional, ¿de dónde nos sostenemos?

REGUILLO CRUZ:
Evidentemente estamos frente a una multiplicidad de modos de ser familia. Lo que yo marqué hace un rato tenía que ver con la familia no como una estructura afectiva, amorosa, de soporte emocional sino como una célula que se refuncionaliza a sí misma en función de los vientos del mercado y en función de los embates de la pobreza. Frente a este panorama es evidente que un docente no puede pensar que el interlocutor que tiene en frente - ya sea un jefe de familia, una jefa de familia, una familia monoparental, una familia del mismo sexo, adultos juntados, etc.-, va a responder a la demanda de atención de la misma naturaleza. Entonces es como dar vueltas en círculos y volvemos al asunto de dónde están los apoyos, los espacios de

intervención efectiva y real que le tocan y que le quedan a la escuela. Creo que es un asunto sumamente complejo.

Lo que provoca esta diversidad y estallido es que por un lado tengas núcleos o células familiares con capacidad de responder pero muchas otras que ni siquiera se lo plantean. Tampoco vale caer en el enjuiciamiento del lado contrario, no decir "estos padres que no se preocupan", porque esos adultos están a su vez preocupados y desbordados por la supervivencia cotidiana. Lo importante es generar estrategias en el aula. Por ejemplo, generar estrategias con los jóvenes para detectar los núcleos familiares en los cuales están insertos y ese es un insumo clave para el docente a la hora de intervenir. A este juego lo titulé "lotería urbana" fundado en la vieja lotería, que aquí se llama Quiniela. Lo que yo hice fue convocar a un grupo de fotoperiodistas para darles un taller y a un grupo interdisciplinario de pedagogos, sociólogos, etc. para que fueran mis asesores y produjimos un jueguito que se llama Lotería Urbana, a base de 50 cartas y un tablero para jugar. Ese juego fue dado a los talleristas para que trabajen en el aula y como resultado vimos cómo los jóvenes hablan mucho de estas situaciones. Entonces, ¿Cómo potenciar lúdicamente, sin que parezca un cuestionario psicológico, el acceso a esta información que resulta clave para el maestro?. Creo que ahí hay una cuestión que es importante.

SEDE TRELEW CHUBUT:

Soy docente de secundaria y además trabajo como contenedora estudiantil. Pensaba en esto de promover el vínculo social. En la escuela tenemos un taller de 80 minutos por semana para intercambiar con los chicos, siendo este un espacio donde se puede promover la reflexión, el debate. El asunto es que trabajamos con chicos que están en riesgo social y tenemos los talleres de caños pero no hay caños, talleres de cerámica y no hay hornos para cocinar lo que hicieron los chicos, clases de apoyo y no hay lápices ni goma. Entonces la pregunta es ¿cómo promover el vínculo social sin recursos, no sólo económicos sino también de capacitación? ¿La ausencia del Estado es otra forma de violencia?

REGUILLO CRUZ:

Evidentemente estamos frente a un caso también importantísimo que es la retórica versus el apoyo real, ahí hay un asunto clave. Pero de tu intervención me llamaron la atención dos cosas: el nombre del oficio que desempeñas. Contenedora, es una palabra fuertísima, que tiene que ver otra vez con el tipo de asociación, o sea, a los jóvenes hay que contenerlos. "Contenedora estudiantil" es una palabra que habría que estudiar y habría que proponerla al ministerio porque es una palabra que podría ir eliminando de su vocabulario. A los jóvenes no hay que contenerlos. Me imagino tu situación, vestida tipo fútbol americano sin lápices ni goma, y diciendo "ahí vienen los jóvenes, hay

que contenerlos". Luego utilizaste otra palabra, la cual tenemos que eliminar de nuestro vocabulario que es "jóvenes en riesgo". Lo que está en riesgo es la sociedad, porque esta idea de la juventud en riesgo es una palabra muy riesgosa que asume que hay conductas de riesgo peligrosas. Los jóvenes no son riesgo, ni hay que contenerlos. Hay pequeños indicios que nos están indicando cómo estamos trabajando y cómo estamos pensando las cosas. Una buena tesis de maestría, pudiera ser un análisis del vocabulario político educativo del país.

SEDE MISIONES:
Buenas tardes. Trabajo en una escuela media. Me gustaría hablar sobre un concepto que no hemos mencionado hasta este momento relacionado con la construcción de la agencia juvenil. ¿Con qué estaría relacionado?

REGUILLO CRUZ:
La construcción de la agencia juvenil es una manera, un modo, un concepto, una noción, que alude al empoderamiento juvenil, es decir, a la capacidad creciente de un joven de transformar lo que recibe y de movilizar recursos para transformar su propia realidad. Es decir, cómo junta cosas para transformar su propia realidad, cómo es capaz a través de lo que maneja, a través de estos capitales, de generar condiciones distintas sobre su propia realidad. Una agencia juvenil es exitosa si nos llevara a que un joven pudiera sentirse dueño de sus opciones. Este problema no es un asunto de voluntad del docente, del joven o de la institución, es un asunto que tiene que ver con lo que CEPAL, de manera muy dramática llama "la brecha entre aspiraciones y posibilidades". Evidentemente cada vez se ensancha más lo que en mi propio vocabulario sería el deseo y los accesos. El asunto es cómo arriesgamos a una discusión con ellos, pero no adentro de la escuela. Yo creo que ya es tiempo de que la escuela salga de la escuela. Ese es el mayor desafío, hay que hacer la escuela afuera, sin dejar el aula.
En una conversación en curso con mi amiga entrañable Inés Dussel, le pregunté qué tanta exterioridad le cabe a la escuela. Yo creo que es el momento de salir de ahí y explorar otros espacios.

SEDE JUNÍN
BUENOS AIRES:
Buenas tardes, soy directora de la escuela de educación de adultos. En algún sentido me siento reflejada con esta postura que ha tenido Ud. totalmente distinta al resto de los disertantes en tema violencia y la postura antropológica social de la construcción de ser joven. Uno siempre toma al joven como el del peligro, el que nos puede atacar. Acordaba con los colegas que ese es un problema de política de Estado, nosotros no somos magos y obviamente hay una problemática social que entra a la escuela y a todo tipo de forma y transmisión de conocimiento.
Y otro tema es el de parar y producir teoría. Mientras buscamos estas teorías al respecto, ¿qué les ofrecemos a estos chicos?

Hay un desencanto y un resentimiento en estos jóvenes que no es tan fácil de llegar, ¿de qué estrategia nos vamos a valer para decirles a estos chicos que hay otra posibilidad?

REGUILLO CRUZ:
Yo no tengo una respuesta ni un manual. Hay una respuesta que los jóvenes están esperando de nosotros y esa respuesta se llama honestidad. Y cuando uno sabe que no le puede ofrecer otra alternativa y uno se los dice, ellos reaccionan de otro modo. Muchos de los problemas estriban en que nos sentimos obligados a producir respuestas cotidianamente y muchas veces estos jóvenes en situaciones de precariedad absoluta, valoran la honestidad como estrategia. No es suficiente, por supuesto. El tema pasa por poder dotarlos al mismo tiempo de capacidad de gestión. Acuérdense muy bien que Fromm dijo que un buen maestro trabaja todos los días para encontrar, algún día, a sus alumnos como iguales.
Tú planteas una realidad muy fuerte, y yo quisiera de manera muy rápida a partir de la intervención compartirles algunos de los datos de los que no hablé al principio. Por ejemplo, a nivel de Latinoamérica y el Caribe, la población joven es la más afectada por la pobreza, definida por nivel de ingreso familiar: El 41% de los jóvenes de entre 15 y 29 años vivían en pobreza y 15% en pobreza extrema. En Bolivia, Guatemala, Honduras, Paraguay y Perú, más del 50% de los jóvenes viven en pobreza extrema, sin embargo entre las zonas urbanas y rurales, uno de cada tres jóvenes de residencia urbana era pobre en contraste con la mitad en zonas rurales, o sea, esto hace otra diferencia. Además la probabilidad de que los jóvenes del campo sean pobres es del 4% más alta de los que viven en las ciudades de la región. Podría seguir, tengo un rosario, porque cuando los funcionarios no me creen, tengo mi rosario de fuentes autorizadas por la UNESCO, CEPAL, etc.
Estamos frente a una situación muy compleja y cuando yo digo parar los motores y hacer la teoría a lo que me refiero no es a dejar de trabajar en el día a día. Lo que digo es que no podemos producir respuestas si no generamos los tiempos y las estrategias para darle espacio. El asunto es ¿podemos realmente revertir esta situación? ¿Podríamos encontrar más de los 80 minutos semanales que encuentra nuestra contenedora en Trelew? ¿Qué hacemos frente a esta cuestión?
Tengo una posición muy clara, hay muchos frentes de batalla. A algunos nos toca generar insumos y a otros estar más atentos a lo que está pasando a nivel del terreno. Pero eso no nos vuelve ni enemigos, ni nos vuelve diferentes sino al contrario; aliados y cómplices en esta tarea de producir una cierta inteligibilidad sobre este desastre socioeconómico que termina por convertirse en un desastre social. Termino con una de las últimas frases de Michel Foucault, el pensador francés, cuando poco antes de su muerte un periodista le dice: ¿cuál es la decisión ética y la decisión política más difícil que ha tenido que tomar en su vida?

Y desde la genialidad él se voltea y le dice: “mira joven, la decisión ética y más política la tomo todos los días cuando me levanto”.
Muchas gracias.

ESTHER DÍAZ

LA EDUCACIÓN Y LOS MODOS DE SUBJETIVACIÓN, DISPOSITIVOS ÉTICOS Y DISPOSITIVOS DISCIPLINARIOS

Doctora y profesora de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, investigadora y profesora en Metodología de la investigación en la Universidad de Lanús, y directora de la Especialización y Maestría en metodología de la investigación científica. Dirige la revista académica "Perspectivas Metodológicas". Se destaca como filósofa de la cultura y epistemóloga. Ha sido profesora invitada de universidades tanto nacionales como internacionales y ha publicado libros en Argentina, Venezuela, España y Francia, entre los cuales se destacan: "La filosofía de Michel Foucault; "La ciencia y el imaginario social"; "Posmodernidad"; "Ideas robadas", entre otras.*

Quiero agradecerle al Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas que me haya convocado y agradecerles a Uds., tanto a los que están presentes en la realidad y presentes en la virtualidad, porque gracias al milagro de la tecnología podemos estar haciendo una especie de banquete posmoderno.

Para comenzar voy a hacer una pequeña alusión a Kant, quien, viviendo en el siglo XVIII, decía que el más certero de los problemas filosóficos es pensar el presente, saber quiénes somos en este momento de la historia. Michel Foucault toma el guante de esta propuesta que Kant hace en "Qué es la ilustración", y está de acuerdo en que la tarea de la filosofía es pensar el presente. A su vez, Foucault dice que más que pensar en quiénes somos debemos saber quiénes queremos llegar a ser. Es decir, mientras que Kant pensaba que el sujeto era una constitución hecha y derecha y para siempre, Foucault piensa a los sujetos como construcciones históricas, sujetos que nos vamos construyendo a través de la historia. Para el que piensa que somos de una vez y para siempre, es importante saber quiénes somos, pero para quienes pensamos que nos construimos a través de las prácticas y los discursos, más importante es saber que quisiéramos llegar a ser, porque sabemos que tenemos la posibilidad de construirnos, de reconstruirnos y de ayudar a construir a estos seres que se ponen a nuestro cuidado. Entonces, para poder entrar en tema voy a dar el marco teórico en el cual me desarrollaré porque siempre los resultados de lo que hacemos dependen de los presupuestos de los que partimos. Así que, si tuviera un pizarrón, nos podemos imaginar que escribiría: prácticas sociales. Después de escribir prácticas sociales abrimos una llave y ponemos, dominios de saber, luego de ese dominio de saber sacamos cuatro flechas, en la primera flecha ponemos objetos, en la segunda ponemos conceptos, en la tercera ponemos técnicas y en la cuarta valores y ahora hacemos una nueva flecha tomando estos conceptos que dí y ponemos nuevos sujetos.

Las prácticas sociales generan dominios de saber y estos nuevos dominios de saber, una vez que se constituyen, que se implantan en una sociedad, generan a su vez nuevos objetos de conocimiento, nuevos conceptos que circulan por el conocimiento, nuevas técnicas. Recordemos que técnicas es modificación de la realidad, o sea, tanto el pizarrón como esta técnica sofisticada por la cual se está dando la conferencia, está modificando la realidad.

El conocimiento también genera nuevas técnicas, y nuevas técnicas generan nuevos valores éticos. Cuando esto ocurre, los sujetos que éramos antes de la irrupción de este nuevo conocimiento, hemos cambiado. Por ejemplo: los sujetos de la Edad Media, eran sujetos prácticamente iguales toda su vida, porque eran muy pocas las prácticas sociales con las que se constituían como tales. En cambio, un sujeto como yo, que tengo una larga vida por detrás, debo andar por la terce-

ra o por la cuarta subjetivación. Cuando nací no existía la televisión. Cuando empezó a existir la televisión me tuve que constituir en otro sujeto, un sujeto que ya sabe interactuar con esta cosa novedosa impensable hace 200/300 años atrás. Pero resulta que después vino la computación, y ahora viene todo lo que llamamos la era de los cyborgs. Pero la tecnología no está solamente afuera, como esta tecnología televisiva por la que nos estamos comunicando que sí está afuera de nuestros cuerpos. Por ejemplo, estoy con un problema odontológico, y tomé medicamentos, es decir, tengo dentro de mi cuerpo tecnología circulando. Ya estamos en una subjetivación de cyborgs. Hablar de cyborg es hacer referencia a los sujetos orgánicos que tenemos la tecnología incorporada, es decir, mezcla de organismo y tecnología. Ahora bien, lo que debemos plantearnos es qué pasa con las subjetividades de los sujetos que están en un mundo de cambios constantes, a los cuales nosotros les estamos impartiendo enseñanza. Antes nos educábamos para perfeccionarnos de una vez y para siempre, ahora tenemos que educarnos para poder variar con mucha agilidad unos conocimientos por otros. Fíjense lo importante que es esta subjetivación de los sujetos que van cambiando en un mundo que nos da una tecnología tan invasiva que incluso se nos ha inyectado en el cuerpo.

Voy a dar un pequeño ejemplo de una ciencia social para que se entienda lo que dije conceptualmente. Pensemos en cuando se constituyó el psicoanálisis.

El psicoanálisis surge en Europa a fines del siglo XIX principios del siglo XX. En ese momento las prácticas sociales co-ayudaron para que un genio como era Freud pudiera constituir un nuevo dominio de saber. Siguiendo el esquema que expliqué anteriormente primero aparecen las prácticas sociales y luego los dominios de saber. Lo que quiero decir es que aún un genio como Freud si no hubiera contado con prácticas sociales que le fueran beneficiosas no podría haber impuesto un nuevo dominio de saber. Por ejemplo Aristarco, en el siglo III, decía que el centro del universo no era la tierra como creían todos sino que era el sol. Pero lo que decía no tuvo éxito, porque no hubo prácticas sociales que pudieran contener ese nuevo saber. Sin embargo, en el siglo XVI lo dice Copérnico y recién en el siglo XVII va a pasar a ser una verdad. Se vislumbra así, cómo a partir de ciertas prácticas, se pueden constituir ciertos saberes.

Volviendo al psicoanálisis podemos decir que este nuevo dominio de saber, surge porque le son propicias en ese momento las prácticas sociales de su época. Cuando se constituye el psicoanálisis, se constituyen nuevos objetos de conocimiento como el inconsciente. El inconsciente no existía antes de Freud, o mejor dicho no existía como objeto de ciencia. Ahí tenemos nuevos conceptos.

Lo interesante de esta reflexión es que estos productos de los nuevos dominios del saber, no quedan encerrados en los gabinetes científicos sino que atraviesan las paredes y circulan por la sociedad,

nos modifican. Uno puede prender el televisor y hasta un cómico puede hablar del complejo de Edipo. Por supuesto que no va a hablar con la propiedad con que va a hablar un psicoanalista, pero todos entendemos lo que está diciendo. Es decir que la ciencia, y también las ciencias duras, atraviesan los gabinetes.

Y luego, aparecen nuevas técnicas. Sin ir más lejos el psicoanálisis como terapia es una nueva técnica. Entonces esa técnica que antes no existía, ahora está en nuestra episteme. Cuando digo episteme me refiero a condiciones de posibilidad del conocimiento en una época dada. O sea que, nuestra episteme cuenta con esta técnica no sólo del psicoanálisis de diván sino de todas las técnicas psicológicas que surgieron a partir del invento de Freud (independientemente que se adscriban o no al pensamiento freudiano).

Cuando hablé del conocimiento y de las técnicas, he dicho que aparecen nuevos valores. Es así como nuestro concepto de lo bueno y lo malo también cambia. Y con todos estos conceptos ya estoy en condiciones de afirmar lo que dije antes teóricamente, como sujetos ya hemos cambiado y no me tengo que ir al siglo III como me fui antes. Pensemos en mi bisabuela, que viviera nuevamente y viera cómo nos vestimos, cómo pensamos, cómo nos relacionamos los seres humanos después del concepto del psicoanálisis, yo creo que se vuelve a morir, porque ya mi bisabuela es otro sujeto respecto de mí, absolutamente. Nuevas prácticas y nuevos discursos generan nuevas subjetividades.

Entonces, este es el marco teórico que quería darles primero para ya entrar en tema pero tengo una deuda que quería aclararles que es el tema de la ética. Normalmente en nuestra vida cotidiana utilizamos como sinónimo ética y moral. Técnicamente, desde el punto de vista de la disciplina, tanto en filosofía como en derecho, no es exactamente lo mismo. Moral viene de una palabra latina, mormores, que quiere decir costumbres, pero evidentemente no nos estamos refiriendo a cualquier costumbre. Por ejemplo los argentinos tenemos la costumbre de tomar mate y no podemos decir que tomar mate es moral o inmoral. Moral son las costumbres que están relacionadas con lo que una sociedad considera costumbres buenas o malas, o sea, que está relacionada con el bien y el mal. La moral es la que nos imparten; primero la de nuestros padres, después los de la sociedad, los de la escuela, los de todas las relaciones sociales. Por su parte, Ética proviene de una palabra griega: ethos, que quiere decir, norma, normativa. En última instancia podemos decir que ética y moral son sinónimos porque las costumbres dependen de normas. Pero desde el punto de vista técnico como tecnicismo de las teorías, quiere decir reflexión sobre la moral. Entonces, la moral sería lo concreto, lo que le enseñamos a los chicos, lo que dice el sacerdote a las personas que son creyentes, lo que va bajando los valores de una sociedad. En cambio, la ética es la reflexión sobre la moral. Ahora bien, esta definición que parece tan clara, que está hecha con fines clasificatorios nada más,

en la vida real está realmente mezclada. Por ejemplo, estoy en un supermercado y me tiento de tomar una mercadería y tan pronto como lo voy a hacer reflexiono, "pero después esto se lo cobran a la chica de la caja que debe ganar menos que yo, y si todo el mundo hiciera lo mismo ¿qué pasaría con la sociedad?" En el momento en que me pasa esto por la cabeza, ya estoy haciendo ética, ya estoy aplicando la ética porque estoy reflexionando sobre la moral. Entonces nos damos cuenta que, si bien es cierto que con fines analíticos podemos diferenciarlo, en realidad, la moral y la ética están continuamente entrelazadas, a punto tal de que el filósofo alemán Heidegger decía: "el ethos es la casa del ser". Somos sujetos atravesados por la ética (aun cuando actuemos en contra de nuestras reglas éticas).

Foucault estudió la constitución de los sujetos disciplinarios y por otro lado estudió cómo la sociedad nos constituye en sujetos éticos. Entonces, Uds. recuerdan que comencé estas palabras diciendo que hacer filosofía es pensar el presente. Sin embargo el pasado nos sirve para reflexionar a partir de lo que pasó en otra época y reciclar esas experiencias para ver si podemos sacar provecho de ellas. A partir del siglo XVIII con la sociedad industrial va a comenzar la sociedad burguesa; la gente viene del campo a lo que van a ser las ciudades, se forman los burgos y comienza la sociedad burguesa que empieza a tener poder porque comienza a tener los medios de producción. ¿Qué es lo que pasa? Estos nuevos poderes que hay en la sociedad ya no son los de la aristocracia, sino que son los de los burgueses. Los aristócratas, para hacerse valer frente a quienes querían dominar, ponían toda su genealogía que descendía de reyes, de condes, de guerreros u otras categorías sociales prestigiosas, en cambio los burgueses no podían mirar para atrás porque eran descendientes de artesanos, hijos de siervos, gente con muy poco prestigio social. Buscaron la vuelta de su prestigio hacia el futuro en vez de hacia el pasado como hacían los aristócratas. Ellos no podían hacer bandera de que tenían sangre noble, empezaron a vanagloriarse de tener una sangre sana y el burgués de inicio de este siglo pone todo su orgullo y todo su ímpetu en que su familia sea saludable, en no dejar que sus hijos se casen con personas que no tengan garantías de salud. Es por ello que en esa época comienzan a utilizarse los análisis prenupciales, no tanto por el casamiento sino por la descendencia. Es decir que los burgueses empiezan a concebir la sangre sana en el origen de la vida misma, en el sexo. Además pensemos que era una sociedad que estaba pasando en ese momento de un poder católico a un poder protestante. Entre los protestantes era muy importante demostrar que se era próspero y se era sano porque esa era una muestra de ser el elegido para el otro mundo. Mientras que los católicos tenían que hacer obras para ir al otro mundo, los burgueses tenían que esperar esa señal de Dios. Si un burgués tiene muchos hijos sanos, tiene una familia numerosa, puede vanagloriarse de que su sexualidad es casta, entonces está demostrando

que es un elegido de Dios. Fíjense cómo desde una cuestión de poder se pasa a una cuestión de deseo porque justamente con todo este dispositivo de sexualidad se va a constituir lo que hoy llamamos sexualidad, porque en aquella época que nosotros llamamos victoriana, estaba prohibido hablar de sexualidad. Para dar un ejemplo ridículo: los pianos de cola tienen las patas torneadas. Ellos estaban tan perseguidos con que había que estar en contra de cualquier cosa de estimular un deseo "no santo" que se les ocurrió ponerle polleritas a las patas de los pianos para que los señores no tuvieran pensamientos libidinosos cuando estaban en una fiesta. O por ejemplo los manuales de confesión. Cuando yo era chica leía manuales de confesión que decían cosas como "¿hiciste cosas malas?" En esa edad con todas las hormonas despiertas uno se daba cuenta lo que era y no solamente terminaba ahí la pregunta, seguía con: "¿Con quién? ¿Con hombres? ¿Con mujeres? ¿Con animales?". Es decir que proporcionaban un abanico de posibilidades de con quién se podían hacer las "cosas malas". Ahí estaban constituyendo subjetividad (mientras que se prohibía la masturbación). En el siglo XVIII se inventaron máquinas para que los chicos no se masturben. Estos dispositivos de sexualidad tienen que ver con lo que expliqué acerca de los sujetos disciplinarios. Tiene mucho que ver porque justamente apuntando al deseo de una persona voy a lograr que sea mucho más sometida y esté domesticada. Si uno le prohíbe a un adolescente que se masturbe, es una prohibición imposible porque cualquier adolescente más o menos normal tiene que hacerlo, se le está prohibiendo algo que no puede cumplir, y cuando no podemos cumplir y trasgredimos, sentimos culpa. No hay nadie más manejable que alguien con culpa. Es así como los burgueses que primero inventaron este dispositivo de sexualidad para sí mismos, para demostrarles a los demás qué castos y qué sanos que eran, luego se dieron cuenta que lo podían aplicar para conseguir mano de obra obediente para las líneas de montaje que se estaban creando. A partir de este dispositivo de sexualidad se va a conseguir un obrero tipo Chaplin en "Tiempos modernos", que puede estar todo el día apretando un botón porque ya está desde chiquito domesticado, es decir, disciplinado. La disciplina comenzó primero en los cuerpos, a esto Foucault lo llama: "anátomo poder". Por ejemplo, esta disposición en la sala, donde yo los veo a ustedes y ustedes me están viendo a mí, es lo que Foucault denominó panóptico: todo lo ve, todos nos vemos a todos, nos controlamos mutuamente. Nosotros estamos en un panóptico de lujo, porque no estamos solamente los presentes sino que estamos panoptizados con todo el país. Recién decíamos que cuando la disciplina es en los cuerpos hablamos de anátomo poder. Pero luego no alcanzó con el cuerpo y empezó un poder sobre la vida y a esto se le llama biopoder o biopolítica. Por ejemplo: vacunaciones mandadas por el Estado, la prohibición de fumar, el control estatal de la natalidad (como en China, por ejemplo), entre

otros, son actos biopolíticos.

Para que quede más claro: Tomar examen es establecer la normalidad o la anormalidad, es construir sujetos disciplinarios. El que no es normal es excluido y lo encierran en un asilo, el que es normal pasa de grado, puede andar por la calle. Es así como se construyen sujetos disciplinarios. Pero ahora deberíamos preguntarnos ¿Cómo se construyen los sujetos éticos? Para contestar esta pregunta nos tenemos que ir en el tiempo, a nuestros antecesores griegos y romanos. Es necesario aclarar que no todos los griegos y romanos eran grupos elegidos, sino aquéllos que tenían cultura, que tenían miles de esclavos trabajando para ellos y que por eso se podían dar el lujo de pensar este tipo de cosas y hacer filosofía. Ellos empezaron a implementar lo que Foucault llama tecnologías del yo o lo que ellos llamaban cuidados del sí. Sostenían que primero hay que cuidar de sí mismos para ser un ciudadano lo más ético posible. Cuidar de sí mismos sabiéndome gobernarme a mí, es como voy a poder gobernar a los demás. Sabían que tenían que vivir en armonía con la sociedad, pero antes tenían que vivir en armonía con lo que sentían dentro de sí mismo. Estamos hablando de una ética estética.

Entonces, por un lado tenemos cómo se constituye el sujeto disciplinario y por otro lado cómo se constituye el sujeto ético. El sujeto disciplinario se forma desde afuera, desde las instituciones, la familia, la escuela, la iglesia, la sociedad en general; el sujeto ético se auto constituye desde sí mismo, desde el cuidado de sí, tratando de no trasgredir con los códigos morales pero imponiéndose a sí mismo una conducta de cómo llevaría una vida más armónica. Ahora bien, nos podríamos preguntar ¿se puede construir éticamente un sujeto sin estar antes socializado? Evidentemente no. Entonces, ¿el código no precede al hacerse a sí mismo? ¿No es necesario que haya fuertes códigos sociales para que después yo pueda ser libre como sujeto ético? No lo estoy afirmando, estoy haciendo preguntas.

Hasta ahora hablamos de la sociedad, pero introduciéndonos a lo que nos convoca que es el tema escolar o académico, ¿puede la escuela socializar para la ética y la no violencia a sujetos que provienen de familias o de situaciones sociales violentas: maltrato familiar, desempleo, exclusión, distribución injusta de la riqueza, hasta abundancia? La distribución de la riqueza no solo tiene problemas éticos con los que llevan la peor parte, con los carenciados sino que también trae problemas éticos en la abundancia. Hace poco tuvimos un caso en la Argentina que tiene mucho que ver con esto, y quienes tienen, económicamente hablando, utilizaron prácticas de quienes no tienen. Por ejemplo: los piquetes o los cacerolazos que fueron utilizados por los que tienen. Sin embargo, primero habían sido prácticas utilizadas por los que no tienen, o sea que es el inverso del ejemplo que dí anteriormente, había empezado de los ricos a los pobres, en cambio estos métodos militantes comenzaron de los pobres a los ricos. En todas las clases

sociales se dan las problemáticas. Entonces, es necesario preguntarnos ¿qué se puede hacer desde los lugares más ralos del poder como en los que estamos nosotros? Y digo más ralos porque al poder lo imagino como una red. Normalmente se lo imagina al poder como una pirámide, entonces si es una pirámide, en la punta estaría el poder más denso, más fuerte. La ventaja que me da imaginarlo como una red es que desde la teoría puedo hacer militancia, militancia microfísica o micropolítica, no me estoy refiriendo a militancia partidaria sino la militancia que nosotros podemos hacer tanto docentes desde las aulas, desde los ateneos, desde los lugares donde trabajamos. Por ejemplo, lo que estamos haciendo ahora es una medida militante, de militancia microfísica o micropolítica, porque estamos tratando de reflexionar para cambiar algo que sabemos que está mal en nuestros colegios, porque está mal en nuestra sociedad, porque está mal entre nosotros, que es la violencia. Como contrario de violencia se me ocurre la solidaridad. Si imaginamos al poder como una red muy grande, si uno toma bien fuerte de una parte de la red y la sacude, se mueve toda la red. Pensemos lo que pasó en Catamarca en la década del 90 cuando hubo un crimen que estuvo a punto de quedar impune. Quienes estaban en los lugares más ralos del poder que eran los adolescentes, las mujeres provincianas en un país tan unitario, comenzaron a sacudir y lograron estremecer las redes del poder. Cayeron funcionarios, cayó el gobernador y no sabemos quién más hubiera caído si no se tomaban medidas. Esto es lo que llamo micropolítica o microfísica. No es una salida individual, siempre es desde las instituciones; la podemos hacer desde las escuelas, desde los clubes, desde los ateneos, desde los lugares donde hay personas que quieren que las cosas cambien porque consideran que no es justo como están las cosas. Tenemos que buscar líneas de fuga entre los implicados, no solamente desde las personas adultas sino en colaboración con quienes están madurando. No solamente bajar códigos, sino interactuar con todos los miembros de la institución, buscar nuevas verdades porque ya sabemos que se constituyen nuevos saberes desde diferentes prácticas. Las prácticas son del orden del saber, los saberes son del orden de la verdad. No creo que la verdad sea una, ni inmutable, ni eterna, ni esté en un lugar inalcanzable, sino que creo que la construimos entre todos. Voy a terminar estas palabras con una metáfora platónica que me parece que nos viene bien para lo que nosotros estamos intentando hacer en este momento: Platón decía que los seres humanos antes de estar en estos cuerpos en los que estamos ahora éramos almas puras, y que con los ojos del alma veíamos la verdad, y es tan maravilloso poder ver la verdad que teníamos alas y podíamos volar y por supuesto éramos muy felices. Pero un día nos obligaron a ocupar este cuerpo, entonces antes de introducirnos en este cuerpo nos obligaron a pasar por el río Leteo. Las propiedades que tienen las aguas del río Leteo es el olvido. Cuando uno toma las aguas del

río Leteo, se olvida, y se nos caen nuestras alas y por eso estamos tristes y por eso las añoramos. Pero dice Platón que no tenemos que desesperarnos, ni ponernos tristes, porque si somos capaces de amarnos tanto, de estar tanto tiempo juntos buscando la verdad, nos empieza a picar algo en los hombros ¿por qué? Porque los plumoncitos están haciendo fuerza y si seguimos juntos buscando la verdad podría ser que nos crecieran otra vez las alas y que pudiéramos volver a volar. Muchas gracias.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:
Cuando te estaba escuchando surgió en mí algo que me interesa, que es el aprendizaje-servicio, y paralelamente surge la palabra pasión y entusiasmo. Creo que estas dos palabras nos están faltando como para poder volar. Si uno no ama lo que quiere y no ve horizontes claros, la posibilidad de volar se hace aún más complicada.

DÍAZ:
Cuando hablamos de la pasión y el entusiasmo es difícil pensar en cómo hacerla crecer y que se haga fértil en las condiciones en que tenemos que dar clases. Por ejemplo hoy estoy muy entusiasmada y muy apasionada, muy bien tratada y en las mejores condiciones, pero todos somos docentes y sabemos que no siempre damos clases en esas condiciones y que nuestro público lamentablemente no está siempre tan confortable. Es duro hablar de poder modificar algo dentro de la sociedad cuando todas las cosas en la sociedad están mal. Sin embargo no podemos bajar los brazos y decir es mucho para mí. Lo que podemos hacer es aferrarnos a la red y sacudirla, ver qué podemos hacer con nuestro grupo de alumnos, con nuestro grupo de compañeros, con las autoridades. El sujeto ético no se constituye desde códigos que se le imponen sino desde la interacción.

Lo que podemos hacer es que los chicos mismos empiecen a considerar qué sería más lindo, qué sería más agradable para poder generar desde allí conductas más solidarias.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

¿La práctica social con nuestros jóvenes, después de tanta violencia, permite constituir otro dominio de saber distinto, opuesto? Es muy difícil plantear a los jóvenes otro dominio del saber porque, me parece, que la práctica social tanto la de los jóvenes como la de los adultos, no está enfocada para la percepción de la solidaridad como un valor.

DÍAZ:

Es difícil poder pensar en crear solidaridad en un chico que quizás ayer no cenó y hoy no desayunó, o le dieron un golpe antes de salir o vio cómo le pegaban a la madre, es decir, en un clima de violencia. Pero esto no nos habilita a bajar los brazos y creo que el camino estaría por la palabra resistencia a esos problemas. Resistir quiere decir no resignarme a que las cosas van a seguir estando mal. Pienso ahora en un mito griego, en un mito de Sísifo. Sísifo estaba condenado a trasladar una piedra todos los días hasta arriba de una montaña pero tan pronto como llegaba arriba se caía y tenía que volver otra vez. Sin embargo hay quien dijo que hay que imaginárselo a Sísifo feliz, con una sonrisa porque no se doblegaba. Algo similar pasaba en los campos de concentración nazis, estaba el que sabía que lo iban a cremar mañana o pasado entonces se dejaba estar, y estaba el que se afeitaba todos los días, se lavaba la cabeza y trataba de ayudar a otros, incluso cuando sabía que no había manera de salir de allí y que todo era irremediable, pero resistían, resistían incluso haciendo el amor. He tenido testimonios que decían que en ningún lado se hacia tanto el amor como en los campos de concentración, a escondidas, tapados por los compañeros para demostrar que estaban resistiendo. A nosotros nos queda por hacer lo que hacía Sísifo, resistir a despecho de las condiciones adversas y sabiendo que mañana se va a caer de nuevo la piedra, porque de este modo no nos estamos entregando, es una manera de empezar a hacer temblar un poquito la red del poder.

SEDE CHIVILCOY BUENOS AIRES:

Yo quería saber cómo se podría aplicar la ética y la reflexión en las escuelas, dada la diversidad y la amplitud de criterio que existe entre los docentes.

DÍAZ:

Cuando pensamos en sistematizarlo ya estamos pensando en códigos, ya estamos haciendo lo que no quisiéramos hacer, en la medida en que si lo sistematizamos, son recetas que se imponen. Foucault dice que es importantísimo resistir pero más importante todavía es no enamorarse del poder porque cuando uno se enamora del poder, copia los mismos dispositivos que antes nos habían estado sujetando.

Por ejemplo, cuando vino la democracia,

por lo menos aquí en Buenos Aires, la Universidad comenzó a ir a la cárcel. En un primer momento, los presos que estudiaban estaban haciendo una práctica micropolítica o microfísica, ya que sabiendo que estaban encerrados por algunos años hacían algo positivo, empleaban el tiempo estudiando. Por aquellos años algunas ONGs o distintas asociaciones empezaron a hacer donaciones, a hacer bibliotecas y tecnología. Estos presos, que en un primer momento hicieron punta en una práctica microfísica, comenzaron a tener un aparato de poder dentro de la institución de manera tal que el preso que no estudiaba pasó a estar excluido respecto de los que estudiaban. Es claro ver con este ejemplo cómo los mismos mecanismos que en un momento dado nos sirven para liberarnos después se fosilizan y nos convertimos en organismos de disciplinamiento. Por eso repito, no hay que enamorarse del poder y debemos pensar en la buena voluntad de cada docente para poder constituir redes.

SEDE PERGAMINO BUENOS AIRES:

¿Cómo cree Ud. que la escuela puede trabajar el concepto de ética y estética cuando estamos en un contexto social violento y donde está desapareciendo el valor de la armonía, cuando algunos jóvenes adolescentes ganan terreno en la apatía?

DÍAZ:

La solución no la tengo; la tenemos que pensar entre todos. Esa es la realidad con la que tenemos que encontrarnos porque cuando expliqué el tema, en teoría era fácil; el sujeto fue primero creado por la sociedad y después desde sí mismo pudo crear valores. Ahora, aplicarlo a la realidad nuestra, en una sociedad que maltrata a ciertos jóvenes, que crea sujetos apáticos o resentidos, no es nada sencillo. Acá entra una palabra casi mágica, la creatividad, es decir, la creatividad que tenemos que tener para tratar de ponernos de parte de ellos. En la Universidad de Buenos Aires (donde durante 23 años tuve una cátedra en primer año de la universidad) me encontraba con un ambiente muy diferente al que había cuando yo estudiaba. En mis épocas de estudio no lo dejábamos hablar al profesor de tanto que participábamos; ahora me encontraba con chicos totalmente apáticos. Un método que encontré fue tratar de acercarme a las prácticas sociales de ellos. Una vez por semana me veía algún programa de rock, a veces tuve que hablarles en otros lugares del interior y escuchar otro tipo de música, por ejemplo bailanta porque a esos chicos no les gustaba el rock, entonces me impregnaba del idioma de ellos. A veces les daba un guiño poniéndome una remera de Pink Floyd de manera tal que ellos vieran que, a pesar de que somos adultos, podemos compartir sus códigos. Esa es una manera de abrir un caminito, abrir un sendero que diga: "¡ah!, entonces es capaz de compartir mis códigos". Son pequeñas salidas, que tenemos que buscar los docentes, porque si nos ven desde el lugar del que siempre baja el código y nos da la receta no los podemos sacar de la apatía. Pero si les damos el

guiño y les decimos: "mirá a mi también me interesan tus códigos", yo creo que ahí se puede establecer una relación, es muy humilde lo que propongo pero accesible, no es utópico, es posible de llevar adelante.

SEDE LA RIOJA:
A partir de este nuevo sujeto que tenemos empapado por esta problemática social, chicos que van sin comer a la escuela o afectados por la droga, por el alcohol, por el hacinamiento en la familia, ¿cómo resiste la escuela para poder volver a ese sujeto ético del que Ud. hablaba? ¿Cómo revertimos la situación de violencia que este nuevo sujeto ve a diario en la televisión como práctica social?

DÍAZ:
Tenemos que construir una micropolítica no solamente hacia los sujetos que nos escuchan sino también hacia los que nos sujetan a nosotros. Hace años atrás la escuela era un lugar respetado, era un lugar que tenía un prestigio que lamentablemente hoy no tiene. Pero no solamente tenemos este problema sino también problemas con la familia del estudiante. Por otro lado se pretende que la escuela construya un sujeto solidario, pero mal puede pensarse en tal cosa, si ese sujeto se construyó desde una sociedad violenta. Es decir, se pretende que la escuela haga el milagro de construir sujetos éticos y por el otro lado no se le da el respeto, las condiciones materiales y el prestigio que necesita para que esos chicos se sientan realmente contenidos por nosotros. Creo que la militancia la tenemos que construir para los dos lados, no sólo para construir alumnos solidarios, sino para que la sociedad nos devuelva el lugar de respeto que teníamos o que tuvo la escuela en algún momento en la Argentina. Incluso creo que los estudiantes tienen que ser nuestros compañeros de lucha, y no vivirlos como "los otros".

SEDE JUNÍN BUENOS AIRES:
¿Qué opinión tiene formada acerca de los acuerdos de convivencia que se institucionalizaron y que tuvieron auge durante la década de los 90 dentro de las escuelas? ¿Nos puede dar una opinión de cómo fueron esos acuerdos y cómo funcionaron? Por otro lado, en los últimos días comenzó a correr la noticia de que vuelve el sistema de amonestaciones en la provincia de Buenos Aires, ¿no es paradojal la incorporación en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires un nuevo espacio curricular que se llama: Construcción de la ciudadanía?

DÍAZ:
El hilo conductor de los acuerdos, las amonestaciones y las nuevas construcciones están unidas por el hilo conductor de que viene del exterior del aula, están pensadas en los escritorios, están proyectadas en las planificaciones, no surgen desde las prácticas sociales de los involucrados. Mientras las directivas vengan desde arriba, tipo receta, vamos a seguir teniendo los mismos problemas. Por supuesto que la autoridad tiene que

existir y el sistema educativo tiene que ser un sistema como la palabra lo dice. Pero los planes no pueden venir únicamente de arriba hacia abajo, tienen que ser interactivos. Tenemos que trabajar desde el aula, desde los chicos mismos y desde las familias. Desde ahí recién dar las directivas, sino caemos en lo mismo que habíamos planteado antes, ¿qué hacemos con esto que indica un Ministerio si estoy sumida en una realidad que no me permite instrumentarlo? Vuelvo a repetir que la red del poder hay que sacudirla desde abajo.

Con respecto a las amonestaciones no puedo exponerme universalmente a favor o en contra, por lo mismo que dije antes, porque cada grupo tiene su particularidad y tendríamos que tener la suficiente flexibilidad como para poder aplicar una cosa o la otra, según las circunstancias y consensuando dentro de cada comunidad educativa.

MARA BRAWER:

En nuestro país siempre pedimos que se modifique el viejo sistema de amonestaciones que implicaba una gradualidad para la expulsión del sistema educativo. Haber luchado durante tantos años para dejar de lado ese sistema nos llevó quizás al error de dejar de lado las sanciones.

Es necesario replantearnos la convivencia democrática que implica discusión, diálogo, consejo de convivencia y un vínculo asimétrico docente alumno. Lo que no estamos de acuerdo es en una escala de veinticuatro sanciones aplicadas arbitrariamente por un docente. Por supuesto no digo que cada vez que se aplicaba una amonestación era arbitrario, sino que me refiero como arbitrario a que no había reglas. La sanción tiene que estar basada en una legalidad dentro del proceso educativo y la finalidad de la sanción no puede ser la expulsión del sistema educativo.

SEDE SANTIAGO DEL ESTERO:

La sociedad argentina, la sociedad santiagueña, la sociedad tucumana, la sociedad riojana tienen sus particularidades pero creo que el nivel de violencia que aflora no es de niños sino de adultos con diferentes prácticas disciplinarias y violencias diarias desde cada rol, de padre, de madre, de hermano, de vecino, de ciudadano. La escuela perdió su prestigio porque sigue justificando, enseñando prácticas del modo disciplinar del modo excluyente, discriminador, clasificatorio, jerárquico y verticalista.

DÍAZ:

Me vino una imagen y pensé en un gran trasatlántico que va tranquilo por el mar y de golpe choca con un témpano y se rompe y algunos de los que navegaban en ese barco mueren y otros quedan en una balsa o abrazados a un pedazo de madera. De manera similar, es como si nosotros estuviéramos aferrados a un pedazo de madera (cuando uno está mal, cuando uno está por ahogarse, se toma, aunque sea, de una madera podrida, se aferra a cualquier cosa). Ese trasatlántico es la escuela que se formó en la Argentina cuando Sarmiento trajo

a las normalistas. En ese momento las escuelas eran prestigiosas, de hecho estas señoritas cobraban en dólares como en Estados Unidos, y se construyó una escuela que era como un trasatlántico que iba muy seguro y muy tranquilo por un mar que, por proceloso que fuera, no lo tumbaba. Pero eso se hizo trizas, por la violencia económica, por la violencia política y por otras violencias. Es decir, ahora tenemos una nave que ya no es segura, sino que está deteriorada, pero hay fragmentos a los que aferrarse, podemos hacer una balsa. Sabemos que estamos en una sociedad maltratadora y no podemos hacer milagros dentro de la escuela, pero la alternativa no es bajar los brazos y decir esto es demasiado para mí. Entre todos los que estamos en la balsa tenemos que buscar soluciones, no podemos encontrar soluciones solamente desde la parte docente. Necesitamos que se comprometa la familia, necesitamos que se comprometa la sociedad, los directivos, los mismos alumnos, y tratar de construir el prestigio y el lugar que tuvimos y que se nos exige.

Nos exigen que socialicemos de manera ética pero por otro lado no nos dan el espacio como para poder hacerlo. Pero estamos vivos, así que por lo menos tenemos que seguir resistiendo desde abajo, vuelvo a repetir, no negando la autoridad pero si en interacción con ella.

SEDE CÓRDOBA:

¿Cómo hacer desde la comunidad educativa cuando hay todavía muchos docentes que no son capaces de reconocer que este joven que está sentado allí está en este proceso de reconstrucción personal, docentes que se creen dueños de un núcleo de normas de cómo enseñar y cómo debería ser ese joven?

DÍAZ:

Hay límites que tenemos que aceptar; al otro adulto difícilmente lo podamos cambiar. Pero, si somos capaces de comprometer al otro, de estremecer tanto como para comprometer al otro, entonces puede ser que haya algún cambio. Y en cuanto al indiferente, esos colegas que no tienen la sensibilidad social, no sé si lo podemos cambiar. Hay algunas piedras que no se dejan mover y en esto tenemos que ser como los estoicos. Ellos decían: cuando estoy frente a un problema lo primero que tengo que preguntarme es si puedo y si depende de mí solucionarlo o no solucionarlo. Si depende de mí, entonces tengo que poner toda la fuerza, toda la energía y toda la intensidad hasta que se solucione, y si no depende de mí tengo que aceptarlo. Hay veces que ante ciertos obstáculos tenemos que admitir los límites, saber que hay cosas que no se pueden modificar.

SEDE TRELEW:

Quería saber cuáles fueron las causas de la pérdida de prestigio de la escuela.

DÍAZ:

Tiene que ver con la degradación económica, política y social que vivimos en la Argentina. No me detendría tanto en las causas. Como dice Foucault no debemos detenernos tanto en quiénes somos sino

más bien en quiénes quisiéramos llegar a ser.
Tal vez no queramos tener una escuela como la que hizo Sarmiento sino queramos otro tipo de escuela. La escuela de Sarmiento era mucho más prestigiosa y había mucho más respeto pero eso es el pasado. Tenemos que mirar hacia el futuro y tratar de imaginarnos qué escuela queremos llegar a tener.

SEDE ENTRE RÍOS:
Hablaste de la construcción del sujeto históricamente unido a la sexualidad como parte básica y fundamental de la vida. ¿Cómo ves la violencia actual en relación a la sexualidad aparentemente más liberada?

DÍAZ:
Desde mi punto de vista, lo que llamamos sexualidad es una estrella apagada. Se construyó, como dije en un principio, a partir del siglo XVIII. Es un invento moderno. Sin embargo, no estoy diciendo que no existía la genitalidad. Desde que somos seres vivos existe la genitalidad, la diferencia entre femenino y masculino a partir de los genitales. Pero lo que llamamos sexualidad es una construcción histórica. Antes existía el concepto de carne que, aunque uno no sea católico sabe lo que quiere decir, y tiene que ver con el deseo, pero no es lo mismo que sexualidad.
La sexualidad es siempre una relación ente los seres humanos y el deseo. La misma se construyó a partir de los silencios. Cuando se prohibió hablar de los temas que tienen que ver con el sexo. Me parece que en este momento donde existe una gran exhibición y utilización mercantilista del sexo, se degrada eso que se llamó sexualidad. Estamos en una época que llamaría de post-sexualidad donde la degradación de los valores es notable. Pero como toda situación de crisis (crisis no necesariamente quiere decir muerte o destrucción) podemos pensar en el nacimiento de un nuevo orden.
Ilya Prigogine, premio Nóbel de Química de 1977 estudió las estructuras disipativas. Las estructuras disipativas son estructuras caóticas. Para entender mejor este concepto les doy un ejemplo tomado desde la biología: existen amebas que solamente viven en colonias. Si uno trata de separar a una de ellas de la fuente nutritiva que las une, se muere, porque solamente puede vivir en comunidad. Sin embargo, descubrió Prigogine, que en situaciones de crisis, donde están todas separadas, empiezan a emitir una hormona que las atrae y comienzan a aglutinarse. Finalmente, por única vez en su existencia, estos animalitos pueden vivir movilizándose en grupo. Prigogine lo llama pie, porque van moviéndose por el agua hasta encontrar otra fuente nutricia, y cuando realmente la encuentran se comienzan a pegotear, a juntar y se quedan otra vez estáticos en el hábitat. Es decir que de situaciones caóticas puede resurgir otro orden. Es cierto que estamos en una situación muy crítica, muy caótica, pero también es cierto que no necesariamente del caos viene la destrucción, del caos también puede surgir un nuevo orden.

SEDE CÓRDOBA:
¿Qué opinión tiene usted sobre los institutos de formación docente actuales de los cuales están egresando docentes que no están dando respuesta a los niños ni a las competencias que necesita? Un niño necesita poder insertarse en la sociedad actual y no fracasar, ¿esto no genera violencia en los chicos?

ESTHER DÍAZ:
No tengo conocimiento profundo de los institutos de formación docente. Pero puedo inferir que evidentemente hay prácticas que se están construyendo dando la espalda a las realidades sociales. Si se construyen profesionales dando la espalda a las realidades sociales no se puede pretender después el vínculo, no se puede pretender que cuando esté frente al aula se produzca el milagro de que pueda revertir las cosas. Insisto en que en la acción educativa debería imponerse la interacción entre todos los que estamos comprometidos con el hecho docente. Muchas Gracias.

PERLA ZELMANOVICH

VIOLENCIA Y DESAMPARO

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Candidata a Dra. en Ciencias Sociales de FLACSO. Psicoanalista, educadora e investigadora principal del Área de Educación de FLACSO. Directora Académica del Programa "Psicoanálisis y prácticas socio –educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual" (FLACSO). Profesora adjunta en la Cátedra de Psicología del Aprendizaje y de la Adolescencia, sub-área Psicología de la Adolescencia (C.E.F.I.E.C./UBA). Autora de numerosos textos y coordinadora de colecciones destinadas a docentes y niños, entre los que figuran: "Contra el desamparo", en Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. FCE (2003). Trabaja sobre la problemática de la función adulta y de la autoridad pedagógica en el vínculo educativo y sobre los nuevos vínculos intergeneracionales. Realiza tareas de supervisión y asesoramiento en instituciones educativas. *

Buenas tardes a todas y todos los colegas aquí presentes y a quienes se encuentran en las distintas provincias donde se está viendo esta transmisión, gracias a la cual podemos acercarnos tanto en las distancias materiales como en la conversación. Agradezco a Marina Lerner quien me convocó y a Mara Brawer, la responsable de este espacio que considero muy necesario. Es una gran responsabilidad para mí estar hoy aquí para ofrecerles una perspectiva que aporte elementos para pensar y abordar uno de los temas urgentes que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas y también la agenda cotidiana de nuestras instituciones educativas, como es el de las llamadas "violencias", no sólo por lo que acontece efectivamente, sino también por la circulación social que tiene el tema "violencia en las escuelas", lo cual también conlleva sus consecuencias. En los últimos años observamos de manera creciente en nuestras prácticas en las escuelas, diferentes modos en que se hace notoria la agresividad manifiesta. Más allá de situaciones en que se presenta de manera extrema, advertimos su emergencia tanto en niños cada vez más pequeños que irrumpen con exabruptos, como en adolescentes, donde lo que prima es la respuesta corporal.

Voy a compartir con ustedes algunas ideas sobre las que vengo trabajando, que reflejan sólo una perspectiva, entre muchas otras que abordan el tema y algunas de las cuales tuve oportunidad de leer en una de las publicaciones del Observatorio. Me parece interesante y necesario habilitar una polifonía de voces para encarar una problemática tan compleja, que como tal requiere de múltiples miradas.

Comenzaré con una pregunta que va a orientar un recorrido argumental a partir del cual luego podremos conversar. Para formularla me inspiré en el título de un articulo que llegó a mis manos hace apenas dos años: "¿En qué medida es posible hacer inexistir la violencia en las instituciones educativas?" Veremos luego si alguna de las claves conceptuales que desplegaré contribuyen con la búsqueda de hipótesis explicativas y de posibles abordajes que surjan de las mismas. La pregunta invita a pensar en qué medida, en un marco de profundas fragmentaciones, desigualdades sociales y educativas, es posible hoy hacer inexistir las violencias en las instituciones educativas, o al menos algunas. Digo violencias en plural porque son múltiples tanto sus modos de presentación como sus móviles, los que requieren ser diferenciados para que tengan alguna chance de convertirse en herramientas para su abordaje. Para comenzar opté por poner en relación una dupla de ideas: "desamparo" y "violencia", porque entiendo que advertir su íntima relación nos introduce en una manera de pensar al sujeto que se precipita en tales exabruptos, y también cuánto depende su despliegue del tipo de vínculos que establecemos. Es decir que ligar desamparo y violencia es una manera de concebir no sólo la condición del suje-

to de quien estamos llamados a educar, sino también el papel que tenemos en nuestra condición de adultos con ellos. Voy arriesgar una afirmación: la violencia puede ser pensada como efecto del desamparo. Introducir esta causalidad nos permite des-sustancializar al sujeto que identificamos con su violencia: "es" violento, y nos lleva a pensar en cambio las razones de su "estar" violento, lo cual abre a su vez posibilidades de intervenir en aquello que activa los efectos agresivos en su modo de estar. Voy a presentar primero a qué me refiero cuando hablo de desamparo. En principio voy a diferenciar dos aspectos que muchas veces están solapados, superpuestos. Por un lado el desamparo social que se presenta con indicios que dan cuenta de un abandono material verificable; por ejemplo el chico que no es llevado a la consulta médica o que no tiene sus necesidades básicas satisfechas. Este tipo de desamparo denuncia la inexistencia del Otro de los cuidados materiales, encarnado en diversas figuras, que van desde el Estado y sus representantes, hasta quienes cumplen funciones maternas y paternas, cuyas responsabilidades es necesario diferenciar. Pero hay otro tipo de desamparo que es en el que me voy a detener, que si bien tiene sus puntos de contacto con el anterior, no se agota en el mismo: se trata del desamparo subjetivo. Este no se presenta tan evidente, y requiere seguir el hilo de los indicios que llevan a identificar la inexistencia del Otro de los cuidados simbólicos, para lo cual tenemos que proveernos de unas lentes que permitan enfocarlos, decodificarlos, leerlos.

Propongo para eso deslindar al menos tres grandes aspectos que son estructurales en cuanto a la constitución de la subjetividad. Un primer aspecto del desamparo subjetivo está relacionado con la condición de prematuración del cachorro humano aunque se hayan cumplido los nueve meses de gestación, en el sentido que siempre somos prematuros para arreglarnos de manera autónoma con nuestras propias pulsiones, con las exigencias del mundo exterior y con las relaciones con nuestros semejantes. Esto nos vuelve una vez más sobre lo imprescindible que es para sobrevivir contar con el Otro de los cuidados no sólo materiales, sino también simbólicos. Muchas experiencias así lo atestiguan, como los estudios de René Spitz sobre bebés abandonados en hospitales, que morían de marasmo aún contando con los cuidados materiales que les brindaban las enfermeras —que iban desde la higiene, la alimentación o la atención sanitaria— y aún contando con esos cuidados algunos morían; morían de marasmo y yo agregaría de marasmo simbólico. Ese aspecto del desamparo estructural subjetivo refiere a la necesidad del cachorro humano de contar con ese Otro que lo aloje a partir de un deseo que no sea anónimo. Los cuidados de las enfermeras hacia los bebés eran en este sentido anónimos, ya que un deseo que no es anónimo supone un lugar simbólico singular para cada sujeto, hecho de reconocimiento e inscripción en el deseo de ese Otro.

Lo que no estaba garantizado era ese lugar simbólico que va más allá del rol, en este caso el rol de ser enfermera. Lo que garantiza el lugar simbólico para un chico, es el ejercicio de una función subjetivante, que es tal en tanto quien la ejerce lo registra como sujeto en su singularidad y lo inscribe en una relación que lo reconoce como necesario.

Estas dos operaciones son constitutivas de la función adulta, ya que el adulto se hace necesario a partir de ese inacabamiento estructural cuando interpreta las demandas que el propio sujeto no puede significar. Se hace de ese modo responsable, garante de abrirle por esa vía la posibilidad de que pueda reconocerse parte de una trama simbólica que lo trasciende, al reconocerlo necesario para ese Otro encarnado en la función que se ejerce: un alumno necesario para un maestro, un hijo necesario para una madre. Como vemos, la función que ampara simbólicamente no es sinónimo de un rol determinado. Puede haber rol de madre, padre o maestro, y no haber función adulta subjetivante, ya sea porque no hay un deseo dirigido hacia ese sujeto en particular, o porque ese deseo es vacilante, lo cual compromete las chances de que el chico o la chica puedan reconocerse en una determinada inscripción simbólica. Considerar por la vía de la función los roles que tenemos asignados, tiene el beneficio de abrirle el juego a muchos de los chicos y chicas que tenemos en nuestras aulas, que no cuentan con alguien que pueda sostener la función a partir del rol que tiene asignado. Desabrochar el rol de la función le da la posibilidad a todos de proveerse de quien cumpla esas funciones de reconocimiento e inscripción imprescindibles, y discutir con quienes actúan en función de suponer destinos inexorables basados en el origen. Sabemos que aún el vínculo biológico que nos asigna el rol de padre o madre, requiere de una adopción de la función y por lo tanto de la inscripción simbólica y social de ese sujeto, lo cual no siempre ocurre; los hijos biológicos, todo sujeto, necesita de esa adopción que va por la vía de un deseo singular que habilita la inscripción y el reconocimiento.

Un segundo aspecto del desamparo subjetivo que nos ayuda a enfocarlo, alude más específicamente a la necesidad de no dejar librado al cachorro humano a sus propias pulsiones agresivas. Algunos indicios de esa agresividad que es inherente a la condición humana los encontramos en los juegos infantiles, en los despedazamientos de muñecas, en algunas crueldades clásicas con animales, las mordeduras entre los más pequeños, o en los clásicos de la literatura infantil que los siguen atrapando, donde esa agresividad se pone en escena con lobos fagocitadores de abuelitas, con perseguidores y perseguidos o con la literatura de terror. Es una operación importante para sumarle a la función adulta, que es tan necesaria como el alimento material, porque es la que ampara al cachorro humano de la propia agresividad, de las propias pulsiones que buscan satisfacerse consigo mismo o con los otros. Este aspecto del desamparo simbólico abre un debate acerca

de si la violencia es endógena o exógena. De las investigaciones de Spitz también surge que los bebés que no contaban con quien cumpliera la función subjetivante, dirigía esa agresividad inherente hacia sí mismo. Bebés que se golpeaban la cabeza contra los barrotes de sus cunas.

Un tercer aspecto del desamparo subjetivo es el que hace referencia a la necesidad de significar, metabolizar, simbolizar, tanto las propias impulsividades, las violencias endógenas, como las exógenas que irrumpen del exterior y que muchas veces los inunda. A estas violencias exógenas a las que están sometidos muchos de nuestros estudiantes, Silvia Bleichmar las nombraba "malestar sobrante", porque son evitables a través de la existencia del Otro de los cuidados materiales. Éstas se sobre-agregan a ese otro malestar del que venimos hablando que deviene del desamparo subjetivo que es inevitable e ineliminable por completo por ser estructural, pero que es abordable por vía de la existencia del Otro de los cuidados simbólicos. Como ven, este amparo simbólico se suma a las dos operaciones inherentes a la función adulta, que hace referencia a esa otra que es la de mediar entre el sujeto y su realidad, tanto interna como externa. Esta operación es la herramienta clave que tiene el trabajo educativo, desde la perspectiva que lo estamos pensado, porque esas mediaciones están hechas de palabras, de colores, de sonidos, de fórmulas y de relatos, que son diferentes modos de proveer de significados con los cuales tejer una malla simbólica en la que el sujeto se va ubicando.

Se trata de un amparo simbólico, de una red protectora que alberga significados con los cuales poder significar la realidad. La escuela, entiendo yo, es un espacio con posibilidades potenciales de tejer esa malla, porque cuenta con los contenidos de la cultura que están en el corazón y en la razón de ser del oficio de educar, pero a condición de que los adultos que la habitan asuman esa función de reconocerse como responsables de ese más allá de la enseñanza, que es instituir ese entramado cultural de protección, que conlleva reconocimiento e inscripción.

Cuando venía en el subte hacia aquí, observaba a una chica de unos trece años con la que creo sería su hermanita en brazos, repartiendo unas tarjetitas para obtener alguna moneda, escena cotidiana del malestar sobrante urbano. Mientras descansaba de su reparto puso una música a todo volumen en su celular, escuchaba un rap, una interrupción a esa realidad que la inunda y que podemos leer como una búsqueda de amparo simbólico. Recorriendo algunas escenas fílmicas que usamos para trabajar estas ideas con los docentes, recuerdo una escena de la que me advirtió una colega, en una película que es muy dura, "El amor y la furia", donde se puede ubicar cómo la ligazón cultural teje esa malla simbólica con la que el sujeto puede hacer algo con sus violencias endógenas, que se desatan ante la irrupción de la violencia exógena que lo inunda. Hablo de una escena en la que un profesor transforma un palo que el chico usa para romper las ventanas, en

una herramienta ritual de la cultura maorí, interrumpiendo primero esa impulsividad, no dejándolo librado a la misma, y luego cubriéndolo de relatos con los que busca ligarlo, inscribirlo simbólicamente en su cultura de origen. Los invito a buscarla. Hay otro film que tal vez hayan visto porque ha circulado mucho en los espacios de formación docente, me refiero a "Los coristas", donde también es interesante ubicar este movimiento que va de las violencias internas y externas a una producción cultural que serena, que regula; en ese caso es a través del trabajo para que los chicos internados se liguen a la música, que se vean reconocidos en otra inscripción: ya no son sólo los huérfanos o violentos internados, sino que se los reconoce con otra marca de identificación; ahora son coristas. Hay alguien en esa institución tenebrosa, que se instituye con su función adulta desbordando lo que se le reclama desde su rol, en tanto pone a jugar su propio deseo en relación a la música, y por esa vía podríamos decir que lee las irrupciones de violencia como indicios del desamparo subjetivo de esos sujetos. Vale una acotación, y es que este desamparo subjetivo no refiere a una patología, a un cuadro psicopatológico. Lo quiero aclarar porque hay una alarmante tendencia a patologizar y criminalizar muchas manifestaciones que se observan en los chicos, como son las impulsividades que hoy nos ocupan, cuando no son leídas como efectos del abandono material y del desamparo simbólico.

Al respecto, recorté un fragmento de una nota que circuló en los medios de difusión masiva en el año 2006, referido a este tema que tiene alarmante y tristemente mucha vigencia: "Francia seguirá a los niños como si fueran criminales", reza el título. Algunos destacados: "Si su hijo llora por capricho, patalea, no se queda quieto en el jardín de infantes y roba los juguetes de sus compañeros y le muerde la oreja al perro en un arrebato de ira, puede ser un delincuente en potencia". Esta polémica conclusión a la cual llegó un estudio del Instituto de Salud e Investigaciones Médicas en Francia, inspiró nada menos que un anteproyecto de ley sobre prevención de la delincuencia, que presentó el actual presidente, en aquel momento ministro del interior, Nicolás Sarkozy. Además "el proyecto de ley recomienda que las escuelas se abran a los psiquiatras infantiles que serán los responsables de diagnosticar el comportamiento de los chicos y de los adolescentes. El bilingüismo se cuenta entre las causas que según el informe, harían que un niño presente conductas "anormales"; en este caso el alumno deberá "asimilar" el francés antes que cualquier otro idioma". Y esto no es una película, es algo que está ocurriendo y que nos advierte de los riesgos de tomar salidas estigmatizantes frente a situaciones que tienen un trasfondo social, como son las políticas migratorias, y que conviven con otras que son realmente difíciles de abordar, como es el caso en el que irrumpen las impulsividades en las instituciones. Lo que requieren es ser pensadas para encontrar encauzamientos educativos que

muchas veces hoy no tenemos a mano. Aquí advertimos sobre dos riesgos de fuga: uno hacia la patologización, y otro hacia la criminalización y la segregación, que como vemos se retroalimentan entre sí. Con el equipo de investigación y formación que coordino en FLACSO, venimos observando en torno a las derivaciones que las escuelas realizan a los sistemas de salud, que la tendencia de las derivaciones ha virado en los últimos años, de los problemas de aprendizaje a una mayor incidencia de los problemas de conducta. Y es más, los problemas de aprendizaje cobran otra forma que también se desliza hacia la patologización, que es la desatención (entre otras tantas manifestaciones) como categoría psiquiátrica. El ADHD, es una de las siglas con las que se conoce el llamado síndrome de desatención con o sin hiperactividad, que no es inocuo para quien es así diagnosticado. Se viene verificando que los niños son medicados desde edades cada vez más tempranas, lo cual tiene severas consecuencias de diferente índole en sus trayectorias escolares y vitales en general. Hay investigaciones a partir de seguimientos transversales, donde se verifica que quienes han sido medicados desde muy pequeños, no logran por ello en la adolescencia estabilizar su relación con el conocimiento sino todo lo contrario. Desde la perspectiva que les estoy ofreciendo, habría una ceguera con respecto a leer la correlación entre el desamparo estructural con el que llegamos los humanos a este mundo y los efectos que produce el desamparo simbólico. Hay frases que escuchamos insistentemente como "con estos chicos no se puede" o "no fui preparado para esto", que denuncian la impotencia de recursos para afrontar situaciones inéditas a las que no estábamos acostumbrados. También hablan de un cambio de mirada sobre problemas históricos, inherentes al trabajo educativo, como son las distracciones, que antes eran leídas como parte del asunto, por eso tanta insistencia desde siempre en "la motivación". Hoy nos encontramos con esos deslizamientos que fugan hacia lo que el mercado y ciertas políticas racistas ofrecen: una solución química "rápida" por la vía de la medicalización, o la segregación en sus diferentes variantes.

Vuelvo a la idea del desamparo estructural, porque entender su lógica nos lleva a producir herramientas educativas que alojen a los sujetos, porque sabemos que no alcanza para ello contar con una vacante. A los tres aspectos ya señalados, que en sí mismos nos ofrecen algunas pistas para el abordaje de situaciones cotidianas, agregamos un cuarto aspecto que deriva de los tres anteriores, relacionado con la producción subjetiva de lo prohibido. Se trata de una operación necesaria que interviene sobre las impulsividades endógenas estructurales, que en la escuela se ponen en evidencia en las dificultades que presentan muchos chicos para aceptar los límites; y de las dificultades que manifiestan los adultos para conseguir que ellos los acepten, es decir, para que acepten el "no". Para pensar caminos educativos al respecto, que no

vayan por la vía de la medicalización ni de la segregación, cabe advertir la lógica que subyace a la constitución del "no".
Se trata de su costado oculto e indisociable del mismo, que es la producción de un "sí". No hay un "no" que tenga chances de ser eficaz si no hay un "sí" previo. Se trata del sí a un lugar simbólico para que el sujeto sea alojado en su singularidad, es decir, reconocido como tal e inscripto como necesario para el colectivo al que pertenece, operaciones que atañen a la función adulta a la que ya hicimos referencia. Aunque no sea evidente, cuando el no es acatado por un chico, esto da cuenta de que hubo un sí previo para él. Como ven, el "sí" se produce a partir de las tres operaciones que atienden el desamparo subjetivo por parte de quien cumple la función adulta, en la medida que ofrece un lugar de reconocimiento e inscripción. Estas constituyen un punto de partida con el que hoy muchos chicos que llegan a las escuelas, no cuentan, con lo cual están desamparados con respecto a sus propias impulsividades –ineludibles- que irrumpen, así como con respecto a la posibilidad de metabolizar la realidad externa que muchas veces viene teñida de violencias- sobrantes-. Cuando no damos por sentado que tales operaciones están garantizadas, ofrecerles recursos simbólicos que les permitan metabolizar tanto las endógenas como exógenas, es un modo de abordar el problema de manera estrictamente educativo.
Otro aspecto que atañe a esa relación que vincula el "no" con el "sí", es que no hay consentimiento al "no" por parte del sujeto si éste no encuentra una satisfacción alternativa que sustituya el impulso a la satisfacción inmediata de sus pulsiones, entre ellas las agresivas. Entre esas alternativas está el temor a perder el amor del adulto, el lugar simbólico que se le ofrece, o la satisfacción por conquistar un goce estético. Vemos de este modo la importancia central que tiene atender a este especto del amparo simbólico. Hay una relación estrecha entre lo prohibido y lo permitido, aquello que el "no" habilita, como dos caras de una misma moneda, porque no hay renuncia genuina sin satisfacción simbólica a cambio. La satisfacción alternativa puede estar en el despliegue del trabajo con la cultura, pero esto sabemos que no es tan sencillo, ya que depende también de cómo se relaciona con la misma quien la ofrece, de manera más o menos entusiasta, y de su convicción de que algo puede llegar a encender el entusiasmo del sujeto a quien se dirige.
Dos especificaciones con relación al valor estructurante que tiene para un sujeto el trabajo con la cultura. Por un lado, en la infancia el desamparo subjetivo requiere ser tramitado fundamentalmente por vía de la ficción. Hay una dificultad estructural del sujeto infantil de encontrarse con determinadas cuestiones de la realidad, tanto interna como externa, de manera directa. El recurso a la ficción, el ingreso por esta vía oblicua a los problemas, va conformando un tejido simbólico privilegiado. El "dale que yo era", así como la necesidad del cuento antes de ir a dormir que serena, o la

profusión de bandas musicales entre los adolescentes, así lo atestiguan. En el caso de estos últimos, además del recurso a la ficción, tiene un peso fenomenal el hecho de que la misma se despliegue de manera muy entramada a otra operación que es estructurante en esta etapa de la vida: la de producir identificaciones por fuera del marco familiar. Sobre estas identificaciones que van permitiéndole al adolescente producir y variar sus personajes, escribí ya hace algunos años un artículo titulado justamente "Contra el desamparo", donde planteo esta necesidad vital. Los personajes pueden adoptar la forma del violento, el drogón, el ladrón y todos los calificativos que podamos escuchar. Considerarlos como personajes que están jugando sus dramas subjetivos a través de estas múltiples identificaciones, modos de ensayo para salir al mundo con identidades propias, con una palabra propia, nos resguarda a los adultos de sancionar al personaje como una identidad ya acabada. Esta consideración atiende a la eficacia simbólica que pueden llegar a tener estas sanciones, porque como vimos, el sujeto necesita que su lugar simbólico sea habilitado por el Otro. Sobre este tema escribió el antropólogo francés Lévi-Strauss, quien estudió en diferentes comunidades la eficacia simbólica de la palabra que se dirige a una persona y el lugar que tiene la mirada que le brinda su comunidad. Nos ofrece estudios que muestran cómo un integrante de la comunidad puede llegar a morir cuando es mal visto por ser considerado embrujado, por ejemplo, por lo cual se le quitan todos los lazos que lo vinculaban.

Los personajes que construyen para sí los adolescentes por vía de las identificaciones, nos llevan nuevamente a ese otro desamparo del que hablé al comienzo que es el de la trama social, que hoy se ve muy desprovista para ofrecer espacios donde puedan jugar extra familiarmente personajes que los liguen productivamente con la comunidad a partir de sus propios deseos. Ubicar esta necesidad nos da pistas para ir a la búsqueda de alternativas posibles desde la escuela, pero en una trama con otras instituciones por fuera de ella, como aquellas que los vinculan con el mundo de la cultura y del trabajo.

Ficción e identificaciones como dos claves posibles de lectura, nos llevan a observar a edades cada vez más tempranas, cómo la estructura psíquica desamparada se pone en juego anticipadamente. Pero esto es posible porque hay un mundo adulto que lo sanciona de ese modo. Son fugas anticipadas, como lo denuncia un muchachito de apenas 14 años al referirse a su propia vida: a nosotros no nos esperaron. Tiempo de espera, de ficción, de ensayo necesario. Como ya señalé, los adultos somos efecto de las necesidades que surgen de ese desamparo subjetivo y allí donde renegamos del mismo, estamos renegando también de nuestra función y de nuestro lugar adulto.

Con esto no estoy connotando que ese renegar sea definitivo, ya que todos entramos y salimos de la función en distintas situaciones y circunstancias.

Con respecto a los ensayos que permiten

metabolizar simbólicamente las realidades, tuve oportunidad de encontrarme con una compilación de cortos elaborados por adolescentes de las escuelas ZAP -las escuelas de las llamadas Zonas de Acción Prioritaria de la Ciudad de Buenos Aires-. Es muy ilustrativo poder escuchar y ver qué guiones arman los chicos en esos cortos, cómo despliegan en la pantalla sus desprotecciones. Allí se puede apreciar la relación de éstas con las violencias y el valor que puede tener ficcionalizarlas.

Hasta aquí algunas notas sobre el desamparo en su doble vertiente, social y subjetiva, siendo que ésta última, -la subjetiva- supone entonces tres operaciones psíquicas: inscripción, reconocimiento y como efecto de ambas la posibilidad de que se produzca un proceso de filiación cultural. Sin inscripción social y sin reconocimiento simbólico la filiación cultural se dificulta.

El filósofo Paul Ricoeur plantea al respecto algo muy interesante para la educación y es que el reconocimiento es el que le abre paso al conocimiento.

Voy a ofrecer ahora algunas notas sobre la violencia. Si bien ya fuimos asomándonos buscaremos pensar ahora con ese telón de fondo que son los desamparos estructurales y simbólicos, algunas de las violencias, porque no estoy abarcando todas. En las instituciones se suele considerar la violencia como un acto aislado y se lo piensa sólo en relación al sujeto que lo produce. Esto generalmente lleva a dos tipos de salidas: por un lado el recurso a la evitación del acto violento o a la segregación del sujeto que lo realiza, lo cual genera una espiral de violencia en un circuito de acción y reacción corta. Considerar la violencia como un acto, que lo pone en acción un sujeto o dos sujetos, nos acerca a este circuito corto de acción y reacción. Ahora, ¿por dónde intentamos pensarlo desde nuestros espacios de investigación y de formación? Ingresando al acto violento en un determinado tipo de relación. La violencia no es un acto aislado, se manifiesta en un acto pero se inscribe en un determinado tipo de discurso; cuando digo discurso me refiero a un tipo de lazo, es decir, que estoy homologando discurso y lazo social. Lo que se pone en evidencia es cómo el acto violento, tiene un trasfondo de desamparo que se produce en determinado tipo de lazos. Lo llamo discurso porque nos permite ir modelizando tipos de lazos según tipos de discursos, lo cual a su vez da lugar a transformar esa fotografía que es el acto violento, en una película que puede ser rebobinada donde transcurren múltiples circunstancias, donde hay personajes que las protagonizan, de la que se puede aprender qué activa el acto violento y qué es lo que lo aplaca. El discurso es ese lazo entre el sujeto y quien ocupa el lugar y la función de ese Otro indispensable para la constitución subjetiva, que requiere ser pensado de manera ineludible en el marco de una determinada relación.

En la escuela, a esa relación en la cual el acto violento se produce, la voy a llamar relación de autoridad pedagógica, que se despliega en un determinado tipo de

discurso, de lazo. No hay una autoridad por fuera de una relación, así lo plantea el sociólogo Richard Sennet en su obra "La autoridad", donde propone distintas figuras que responden a diferentes tipos de relaciones de autoridad. Las mismas permiten ubicar la emergencia del acto violento a partir del lugar que asume quien ejerce la autoridad y por esa vía el lugar en el cual queda ubicado el sujeto al que se dirige. Una de las figuras es el paternalismo del falso amor, un modo de lazo en el cual quien la ejerce, lo hace bajo ciertos condicionantes que hacen muy frágil el lugar simbólico para el sujeto: "como te reconozco me debes fidelidad...", por eso lo llama "del falso amor". Esto fertiliza el terreno para la emergencia del acto violento, como respuesta a la desligadura simbólica que deja sin un lugar de inscripción y de reconocimiento al sujeto cuando algo de la fidelidad, inevitablemente, no se puede sostener. Hay otra figura que propone que es la autonomía sin amor, que corresponde al "déjalo ser", idea a la cual también hace referencia Hannah Arendt, aunque en otros términos, cuando plantea el riesgo de dejar a los niños librados a su propia suerte, a sus propias pulsiones agresivas, y a la crueldad de sus propios pares.

El psicoanálisis también brinda algunas claves interesantes para pensar diferentes tipos de lazo, a los cuales les atribuye justamente un estatuto de discurso, porque se dan en el marco de una relación de lenguaje, aunque no haya palabras, y que también permite ubicar en qué lugar se deja al sujeto. Plantea por ejemplo el lazo de autoridad que podemos asemejar a un tipo de lazo autoritario, que no es sinónimo de autoridad, al que Lacan llama Discurso del Amo, inspirado en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, en el cual a quien lo ejerce lo que le importa es que las cosas marchen, más allá de lo que le pase a cada sujeto al que se dirige. Es un tipo de discurso, es decir un tipo de relación que cuando se fija en esa modalidad, lo que genera es rebeldía. Hay otro tipo de vínculo de autoridad, instalado en lo que llama un Discurso Universitario, en el cual quien lo sustenta se sostiene en un tipo de saber totalizante, que no deja lugar para el saber del sujeto al que se dirige, porque lo que le importa a quien se ubica como figura de autoridad es transmitir un saber ya establecido, y todo es leído desde algún saber. Fijado en este tipo de lazo de autoridad, lo que se genera es pasividad, aburrimiento, efecto que también es leído desde este discurso a partir de un saber ya establecido, como por ejemplo desde las categorías diagnósticas a las que me referí anteriormente, que suponen un saber homogéneo sobre todos los aburrimientos, o sobre todas las manifestaciones de desinterés.

Fíjense que en los dos tipos de autoridad sostenidas de manera fija en esos discursos, el estudiante queda en un lugar sin una palabra propia, donde quien ejerce la autoridad no se implica en los efectos que produce, sino que se los adjudica al sujeto: es violento, es ADHD.

Lee el acto violento, como una fotografía, no el proceso que lo produce, que

supone rebobinar la película de la cual también forma parte. Otro tipo de lazo de autoridad es aquel en el cual quien la asume busca autorizar al sujeto, le da un lugar para su propia palabra. Es un tipo de autoridad que incita a aquel a quien se dirige a una búsqueda, al deseo de conocer, no sólo de transmitir un saber cerrado y absoluto que es patrimonio solamente de quien ejerce la autoridad. Son distintas figuras desde marcos teóricos diversos, la sociología, el psicoanálisis, que nos permiten leer el tipo de lazo en el que ese acto violento se precipita, lo cual abre un abanico de intervenciones posibles ya que nos advierte sobre la necesidad de interrumpir la fijeza y producir otro tipo de lazo que le garantice un lugar simbólico al sujeto en cuestión, lo cual posibilita a su vez la regulación de sus impulsividades. Vemos así que estas claves para pensar la emergencia de la violencia en el marco de un discurso, de un lazo, establecen una relación directa con la cuestión del desamparo.

Al hacer hincapié en pensar el lazo social para ubicar las violencias, se enmarca en el contexto de esta época en que vivimos, caracterizada precisamente por la fragilidad de los lazos sociales, lo cual facilita que el sujeto quede rápidamente desenganchado. Es necesario especificar bajo qué lógicas se producen esos desenganches en cada contexto particular, sea en América Latina, en la Argentina, o en cada escuela.

Los lazos sociales sostenidos por ideales, por proyectos políticos, por proyectos colectivos fragilizados, llevan a ejercer la autoridad en contextos con complejidades diferentes a las de otros tiempos, de allí la insistencia de pensar el acto violento en el marco de un tipo de lazo determinado, y de alentar búsquedas que permitan revertir dichas fragilidades, búsquedas que son de cada uno pero en el marco de proyectos colectivos.

Hay al menos tres claves de lectura a las que apelamos para pensar la emergencia del acto violento en el marco de la fragilizacion de los lazos sociales, y que se vinculan con el problema del desamparo subjetivo. Por un lado una vertiente que atañe a la pérdida del lugar imaginario, que se traduce en la confrontación entre "o vos o yo"; hay frases muy recurrentes que se dejan escuchar, que apelan a la comparación, por ejemplo "mirá cómo se porta Juancito"... Un comentario banal y cotidiano que no es nuevo, pero que ante la fragilidad de los lazos que precipitan el desamparo, dispara con mayor facilidad al sujeto hacia el acto violento: vemos recurrentemente un chico que frente a una determinada mirada sale corriendo, y ante un "me miró mal", rápidamente se pasa al acto. Es el riesgo de la pérdida de la propia imagen, de una imagen amable, lo que facilita que se precipite este acto violento. Es una vertiente imaginaria en el sentido que es especular: hay un solo lugar o para uno o para otro, no hay lugar para todos, o es un lugar degradado. Hay otra vertiente que atañe a la pérdida de un lugar simbólico, que refiere a no tener un lugar para el Otro, sobre la cual ya nos hemos explayado, y que se traduce en el lazo en términos de "en qué me-

dida yo cuento para vos", "en qué medida soy necesario para vos". Pensemos en ese lazo de autoridad que se erige con un saber totalizante, que no deja espacio para que el sujeto pueda ingresar con su singularidad, con su diferencia. El proyecto zarkociano es extremo en este sentido, no hay lugar para la emergencia de la singularidad. Y una tercera vertiente como clave de lectura es la segregación en relación a la lógica de los grupos, que parte de entender su funcionamiento íntimamente ligado a los procesos de identificación a un rasgo entre los miembros. Lo que es identificado como lo bueno forma parte del grupo y lo malo es lo que queda afuera; lo malo puede ser llenado de distintas particularidades, y pasa a ser lo extranjero, que puede ser el gordo, el negro, el traga o el inmigrante. Siempre hay uno que va a parar a ese lugar de la excepción, que también es una clave para leer la emergencia de la violencia, así como para poder operar produciendo un vaciamiento de ese lugar, procurando que quien va a parar allí no quede fijado, fijado en su pérdida tanto de un lugar imaginario como simbólico.

Esta trilogía permite pensar modos de tramitar el desamparo que precipita violencias, a partir de pensar dispositivos institucionales que ayuden a ingresar a los sujetos en otro tipo de discursos, en otros lazos.

En tiempos en que quienes encarnan al Otro, los adultos, se hallan también vulnerados y por tanto desregulados y con dificultades para cumplir funciones subjetivantes y de amparo simbólico, es necesario volver la mirada sobre nosotros, los adultos para pensar modos de sostenimiento mutuo, que contribuyan a sostener los desamparos de los chicos haciendo lugar a un ingreso de lo que aparece como el acto violento en el marco de un determinado lazo discursivo pacificante. Solemos observar en las instituciones que ante la emergencia de aquello que no podemos porque nos sentimos faltos de recursos, nos dejamos llevar por la inercia de pedir que aparezca otro que lo pueda hacer. Es allí donde se producen las derivaciones que no atinan a resolver los problemas y, con ellas también las disputas "yo lo derivé al equipo de orientación escolar y no me dio respuesta", a lo cual éste responde "bueno, pero mira la maestra cómo lo trata". Es decir, aparecen las disputas al interior del universo de los adultos porque el mecanismo es "que otro haga lo que yo no puedo". Distinto es ir por la vertiente de pensar cómo ingresar la situación en otro discurso, más allá de quién lo haga, lo cual nos instituye como autoridad ante los chicos. Es diferente a pedir que haya otro que se haga cargo de lo que yo no puedo, ya que en este movimiento lejos de instituirnos como autoridad nos desautorizamos.

Algunas hipótesis sobre las que estamos trabajando, surgen a partir de ir a la búsqueda de nuevas formas de sostenimiento de la autoridad "entre varios", producto de estar estudiando experiencias en nuestro país, en diferentes ciudades, y también en otros países. Richard Sennet plantea: hoy las personas no le tenemos miedo a la autoridad, sino que tenemos miedo a

que no haya. En los ensayos que realizan muchos profesionales, muchos docentes, en sus búsquedas de nuevas formas de autoridad, nos vamos encontrando al menos con dos modalidades. Una que es efecto de un proceso de investigación que vengo llevando personalmente, y que acuñé bajo el nombre "entre bastidores". Es una metáfora que hace referencia a un modo de sostener la autoridad, que es semejante a aquella que sostienen quienes están detrás de los bastidores en la obra de teatro, para que los protagonistas, los actores (en nuestro caso los estudiantes) puedan estar en escena. Es contra cultural con respecto al modo hegemónico de sostener la autoridad en nuestras sociedades, y en particular en el ámbito de la docencia, en el marco de la lógica en que se estructura nuestra escuela moderna. Cuando nos corremos de alguna manera de la misma, cuando entra a tallar el supuesto de que no tenemos todo el saber, que hay un saber que podemos suponerle a los chicos y a otros colegas, se requiere de un ejercicio que no siempre es fácil, que es producir un vacío de saber en nosotros, es decir, que hay que saber lo que no hay que saber, por ejemplo, sobre qué necesita el estudiante. Hay una modalidad entre bastidores que nos ubica al costado de la escena, que no significa no estar en la escena ni que sea la única modalidad. En mis investigaciones lo que vengo encontrando y que favorece el trabajo educativo con algunos chicos, es por un lado una aptitud de flexibilidad en los modos de sostener la autoridad, de entrar y salir de diferentes maneras en el sostenimiento de ese lazo, de virar de un tipo de discurso a otro. Hay otros modos que algunos autores llaman una práctica "entre varios", que tiene su origen en la experiencia desarrollada en una institución educativa en Bélgica, y es un modo de sostener la autoridad que hace campo en el sujeto, donde cada adulto se ubica con una función que favorece su trabajo educativo. Nos encontramos en este caso con un modo muy interesante de atender no sólo al desamparo del sujeto sino también al desamparo de los adultos, al sostener la autoridad "entre varios".

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:
Cuando te referís al trabajo "entre varios", ¿Haces referencia a trabajar entre algunos varios o en red?

ZELMANOVICH:
De distintas maneras, en distintas configuraciones, que además pueden ser circunstanciales. El punto critico aquí es tener en cuenta este horizonte de lazos fragilizados y de modos de enlazarse y desenlazarse. Se trata de tener en cuenta el peso que tienen hoy las desligaduras simbólicas como las plantea el sociólogo Michel Autès (2004), quien trabaja la dimensión simbólica de la exclusión, y afirma que una de las formas contemporáneas del malestar en la cultura es el "riesgo de desligadura". Estas desligaduras simbólicas o desafiliaciones como las llama Robert Castell, llevan a que multiplicar los puntos de referencia para el sujeto multipliquen la chances de enlazar aquello que queda desenlazado y que se verifica en el acto violento, pueda ingresar en algún tipo de discurso. No todos los adultos podemos arreglárnoslas con todos los chicos, y esto también hay que legitimarlo. Hay chicos con los cuales no podemos entrar en relación y ese no poder entrar en relación que atenta contra el reconocimiento, la inscripción y la filiación, nos lleva al riesgo de una precipitación del acto violento. De ahí las variaciones de una práctica "entre varios", que requiere por momentos sostener a un colega, en una modalidad entre bastidores. Esta última nos abre el juego a nosotros y también a los sujetos, a partir de que pone en función cuatro principios que pude ir ubicando, y que estarían como orientando estas prácticas, estas formas de sostener la autoridad, entrando y saliendo de distintas modalidades de discurso. Uno de ellos es hacer campo en el sujeto, en el sentido de un campo de fuerzas que buscan sostenerlo y la pregunta que nos orienta es qué Otro necesita el sujeto. Nos ayuda a distinguir entre el acto violento que se precipita porque el sujeto siente que hay un solo lugar, que no hay lugar para dos, que sólo hay lugar para uno que se comporta de determinada manera, del acto violento que se precipita porque no hay un lugar simbólico en el Otro. En un caso el sujeto necesita separarse de un Otro que lo aplasta porque se puede ser sólo de una determinada manera, que es como la define quien ejerce la autoridad, y en otro caso necesita Otro que lo aloje de alguna manera. Un segundo principio es que ese lazo requiere que haya una terceridad y esa terceridad son los contenidos de la cultura. En una de mis investigaciones, cuando le pregunto a los chicos que están terminando quinto año a quién eligen para que les entregue el diploma, como un modo indirecto de ir a ubicar dónde identifican una autoridad legítima para ellos, no hacen referencia a las personas de manera integral, sino a algunos rasgos. Hay algunos rasgos que insisten, como por ejemplo, que eligen a

un determinado profesor porque les tuvo paciencia en relación a los aprendizajes, porque se mantuvo como profesor, porque enseña. Los chicos valoran mucho esa autoridad que construye esa mediación con los contenidos; entonces en este punto hay algo muy importante porque lo que está interpelado es lo curricular, lo curricular que también requiere acompañar modos de enlazarse particulares, con marcos de flexibilidad y también de vivificación de los contenidos de la cultura.
Hay una experiencia que estoy estudiando y que me parece muy interesante, en una escuela de la ciudad de Buenos Aires que ha logrado en muy poco tiempo bajar los niveles de violencia y es producto de una apuesta a ofrecerles a los chicos dos cosas, una es una oferta cultural muy rica y la otra abrir las aulas y multiplicar las referencias para los chicos. No son procesos fáciles porque son contraculturales para la cultura escolar, en esta experiencia pude observar el caso de un chico que en la dirección de la escuela le dijo a la directora y a una colaboradora que estaba allí presente: no puedo entrar al aula porque si entro voy a matar a alguien, pero también había manifestado que quería estudiar, que quería terminar el secundario para tener el título.
A ese chico se lo escuchó y se le armó durante tres meses un espacio de trabajo para que pudiera preparar las materias, pero sin entrar al aula. Se armó un aula aparte y se trabajó con él. Tuve oportunidad de entrevistarlo dos años después de aquel episodio. Hoy puede tramitar sus confrontaciones con sus pares producto de haber sido alojado en ese desamparo que padecía con respecto a un Otro que lo alojara, o que lo alojara de otra manera. No estoy diciendo que es fácil, ni lo estoy poniendo como ejemplo para multiplicar en todas partes; quiero dar cuenta de la eficacia que tiene poner en función estos principios, que nos mueven de nuestros modos habituales de vincularnos con los chicos y de producir dispositivos de trabajo.
Un tercer principio alude a ubicarse en un vacío de saber. Fíjense que parece contradictorio a lo anterior: es necesario ofrecer y ofertar los mejores contenidos posibles de la cultura; pero al mismo tiempo ejercitar un vacío de saber, como en el entre bastidores. Cuando el adulto se presenta sabiéndolo todo, es una suerte de pared contra la cual el sujeto choca y no tiene donde ingresar, dónde alojarse. Y la cuarta cuestión es abandonar la pretensión del discurso único de todos y para todos "nos tenemos que poner de acuerdo para ser coherentes y dar todos el mismo discurso". Esto va en dirección contraria a la modalidad del "entre varios", que se orienta por la pregunta de qué Otro necesita el sujeto, bajo la premisa en este caso sí del para todos, en el sentido de que todos necesitan de ese Otro que los aloje, pero que no es homogéneo. En este trabajo "entre varios", orientado por estos principios hay acuerdos necesarios, como por ejemplo, que cada uno se instituye o se destituye para hacerle lugar a un colega cuando el sujeto lo requiere: yo con este chico no puedo, con este podés vos, yo porto

una determinada manera de arreglármela con los chicos y vos otra. Recuerdo que una profesora me decía: yo si no es por lo académico no me puedo conectar, y ví a estos chicos conectados con un colega que ingresaba por la vía del fútbol y entraba por ahí para pasar a lo académico. Entonces ahí hay un juego casi teatral en el que cada uno en el "entre varios" puede ir conformándose en un personaje necesario para diferentes sujetos, o aún para él mismo.

Hasta aquí dejo algunas coordenadas para pensar esta relación entre violencia y desamparo y abro el diálogo para retornar a esa primera pregunta: qué posibilidades tenemos y en qué medida, de hacer inexistir la violencia en las instituciones.

INTERVENCIÓN DE GABRIEL NOEL:

Ella señaló todo el tiempo la importancia de reconocer al desamparo en tanto lo que es, en tanto desamparo, resistiendo la tentación de clasificarlo como una categoría criminológica o psicopatológica, pero en segundo lugar también un riesgo simétrico de ese que hemos visto en nuestras investigaciones que es clasificar el desamparo como si fuera un atributo cultural, es decir naturalizar el desamparo como si fuera una forma de ser legítima en sí misma y respetable, lo cual implica renunciar a amparar en relación con ese desamparo; y en segundo lugar entender y percibir hasta qué punto en muchas circunstancias la escuela se ha transformado en un escenario de encuentro de desamparos, donde los desamparos funcionan por ambos lados y forman parte de esa trama de discurso que emerge, como bien ha señalado Perla, como violencia; esto es importante para poder evitar las otras tentaciones que ella mencionó, la tentación de la omnipotencia, la tentación de la exasperación y la tentación del etiquetamiento prematuro.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

Es exactamente lo que está pasando en los consultorios. Soy analista de niños, me conecto con las escuelas y es verdad que de los problemas de aprendizaje pasamos a los problemas de conducta como motivo principal. El tema es que yo también trabajo con los padres y vengo comprobando esta cuestión que viene siendo anunciada desde hace años como la caída de la función paterna, la caída a nivel social globalizada pero encarnada en cada familia. Estaba pensando si hay alguna respuesta a esto: si el que aloja, el que contiene también tiene que contener sus propios impulsos agresivos y esto está siendo fallido también. Tendría como dos vertientes ¿lo pensaste en cuanto a la caída de la función paterna, en cuanto a la propia agresividad de los adultos que tienen que sostenerse y abstenerse?

ZELMANOVICH:

Lo que llamo autoridad, cuya traducción en el campo educativo es la autoridad pedagógica, tiene un trasfondo que es esa suerte de metamorfosis de la función paterna, no sólo como caída, sino en cuanto a los cambios en los modos de sostenimiento de la función, que son propios

de determinadas coordenadas históricas, ya que ni en todas las sociedades, ni en todas las culturas, ni en todos los tiempos se sostuvo la función paterna de la misma manera. Es cierto que asistimos a una transformación, me cuido de decir crisis y caída ¿por qué? Si bien se manifiesta como una erosión y una caída, me cuido de decirlo porque el riesgo y la tentación, es suponer que de lo que se trata es de volver a la figura de un padre fuerte, que se traduce en una vertiente autoritaria. Se trata de una mirada basada en los emblemas externos de la función que fueron eficaces predominantemente en otros tiempos, y en este sentido sería apelar a viejas herramientas para atender nuevos problemas, sería como usar un martillo para reparar una computadora. Hay formas de autoridad que fueron en alguna medida eficaces y que ahora ya no lo son, entonces de lo que se trata y me parece que estamos en ello embarcados, es en pensar en qué consiste sostener hoy la autoridad, es decir en qué consiste hoy sostener la función paterna, en tanto operaciones que inscriben subjetiva y socialmente a un sujeto, no sólo en tanto emblemas externos. Hay un artículo de mi autoría en la revista El Monitor que edita el Ministerio de Educación de la Nación, donde planteo la autoridad como una ficción, que tiene como trasfondo la función paterna como una ficción, en el sentido de un modo de sostenerla, y que deriva en un modo de sostener la autoridad. Una ficción en tanto impostura, no en el sentido de falsa, sino en cuanto al modo de asumirla, que está erosionada en sus formas tradicionales, porque ha perdido eficacia en el marco de profundas transformaciones: son las transformaciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas, que conllevan cambios en los vínculos generacionales. La antropóloga Margaret Mead en 1969, planteó que asistimos a una época en la que los jóvenes van a ser quienes nos van enseñar a nosotros, porque ellos nacen en entornos culturales y sociales que los adultos no hemos vivido ni podemos imaginar. Esto trastoca los vínculos de autoridad, requiere de otros modos de asumir la función, y nos lleva a la necesidad de inventar otras ficciones, el "entre varios" y el "entre bastidores" son posibles ficciones, nuevas imposturas para el ejercicio de la función paterna, para poner en función esas operaciones indispensables que hacen a la función educativa en sentido amplio. Y con respecto a la segunda parte de tu pregunta, a la agresividad del adulto creo que en un sentido tiene la misma lógica que en el chico; cuando perdemos nuestro lugar, cuando sentimos que no somos reconocidos, allí sobreviene la agresividad. La pérdida de un lugar en el Otro conlleva el impulso agresivo también de parte del adulto; emerge lo infantil en el adulto, lo cual creo que es necesario atenderlo, porque el agravante que sobreviene es el tirarse de un adulto a otro las responsabilidades que se pierden cuando esa agresividad desregulada sobreviene, lo cual hace que el chico quede perdido para ser atendido como tal.

SEDE LA RIOJA:
Ella comenzó hablando de dos tipos de desamparo; uno el desamparo; socio económico y la pregunta concreta es si no considera que el desamparo socio económico en sí constituye un hecho violento no solamente para el joven sino para todos los que formamos parte de la sociedad que nos encontramos en esas situaciones de violencia cotidiana.

ZELMANOVICH:
Si, efectivamente pienso que el descuido con respecto a las necesidades elementales para nuestra existencia es un acto de violencia en sí, que desata otros circuitos de violencia, indudablemente.

SEDE LA PLATA:
Mi interés era saber si en esto de ver la violencia como producto del desamparo no nos hace caer en un riesgo de no tener en cuenta otros factores como por ejemplo lo genético, lo cultural ambiental familiar o social donde vive el sujeto, entre otros.

ZELMANOVICH:
La perspectiva que traigo no deja afuera lo cultural ambiental, todo lo contrario. La pregunta me puede ayudar a aclarar algunas ideas que enuncié muy rápidamente. El adulto al que se enlaza un sujeto no está fuera de una trama cultural y ambiental determinada, que requiere ser considerada en el análisis de cada situación cotidiana. Frente a la emergencia de un acto violento, cuando digo que es producto del desamparo, me refiero a que allí hay un indicio de que el sujeto se desamarró, quedó como un engranaje suelto en una maquinaria, que requiere de una lectura de su lógica de producción, que indudablemente es socio-cultural, ambiental familiar, también ambiental escolar, de la cual el sujeto que quedó desamarrado, desamparado, es producto. Más aún, hay que leer esa trama en sus diferentes escalas, que pueden ir desde el aula con sus lógicas de segregación al interior del grupo; la escuela con sus modos particulares de afrontar las diferencias; la familia con sus propias culturas y dificultades para alojar a sus hijos; la localidad con sus tramas culturales y de relación con la ley y la norma; la nación con sus ideales colectivos y su trama de desigualdades en un contexto globalizado, por señalar apenas algunos indicios de su presencia. Es decir, son muchas escalas a considerar para poder pensar cómo éstas precipitan en una situación puntual, cómo es el acto violento. No hay sujetos por fuera de una trama social y cultural que los constituye, en la cual ese enlazarse o desenlazarse se produce.
Y con respecto a la cuestión genética, sí puede haber cuestiones genéticas, desde ya. Pero el riesgo es producir anticipadamente una respuesta pret a porter, digamos como lista para usar, y atribuirle desde el vamos el acto violento a una razón orgánica, que en la mayoría de los casos podemos ver que es producto de un entramado cultural y ambiental.
Esto quiere decir que si nos encontramos frente a un sujeto con el que vamos probando distintas estrategias orientadas a enlazarlo a los contenidos de la cultura

con la mediación de uno o varios adultos, y no logramos resultados, el sujeto sigue desamarrado, habrá que seguir indagando, podría ser por la vía de estudios genéticos, el problemas es que si esto es un a priori, deriva en un gran riesgo.

SEDE CÓRDOBA:
¿Cómo medimos o cómo trabajamos el desamparo cuando la violencia llega a nuestras escuelas a través de los padres o cuando llega la violencia de nuestros alumnos a través de sus docentes?

SEDE MISIONES:
Somos docentes, no especialistas en medicina. Para escapar a nuestras buenas intenciones de mejorar culturalmente a la sociedad, ¿cree usted que necesitamos ayuda para resolver ciertos casos violentos que rompen el ambiente pedagógico y si es así quiénes están disponibles o a dónde o a quiénes podemos recurrir en caso de ayuda?

ZELMANOVICH:
Muchas veces se precipita la violencia no en los chicos sino en los adultos, y este es un escenario cada vez más habitual, efectivamente. De alguna manera la última parte de mi intervención apunta a este asunto, creo que el punto crítico es trabajar nuestras propios desamparos-advertidos de que lo infantil puede emerger en el adulto y que nos puede llevar a declinar de nuestra condición de talestanto con relación a las familias como con respecto a los propios docentes, ya que cuando emerge el acto violento, es un signo de nuestra impotencia. Claro que ésta se produce en un marco social que va más allá de la escuela, que se vincula con las diferentes escalas a las que me referí, lo cual no nos exime de nuestra responsabilidad individual de afrontarlo, en tanto adultos y profesionales. Requiere de nosotros estar advertidos de que en términos globales hay una tendencia a pasar rápidamente al acto, porque hay una atmósfera en la cual la palabra está devaluada y el circuito que lleva al acto está facilitado, por ejemplo, por el empuje a la satisfacción inmediata, a la intercambiabilidad interminable de objetos que el mercado está ofreciendo, que conlleva no sólo una devaluación de la palabra, sino también de la lectura de lo que ocurre, en términos de indicios. Una lectura de las impulsividades como síntomas de esas lógicas globales, de las que también participan las profundas desigualdades que llevan a que muchas familias no cuenten con recursos materiales simbólicos, que nos permita preguntarnos qué pasa allí, en qué trama de relaciones se producen los efectos que observamos, puede orientar nuestras intervenciones. Tanto las familias como los docentes estamos expuestos a esto, y creo que hay un trabajo fundamental a realizar en y entre las instituciones, cuyos modos de sostener la autoridad se han trastocado, se han erosionado. Creo que allí hay un trabajo importante para hacer desde las escuelas con relación a las familias, con respecto a cómo tejer amparos para los chicos cuando las familias no lo pueden ofrecer, o cómo buscar construir una trama con ellas. Conversando con el director de

una escuela que trabaja en un entorno de extrema pobreza, donde los chicos conviven con situaciones muy violentas, la consigna que planteó para la reunión de padres, ya que éstos nunca se acercaban a la escuela, fue: vamos a hacer reuniones de padres, pero van a ser reuniones para felicitar. Él partió de la idea de que en general se llama a las familias para decirles lo que no funciona con sus hijos, y cómo deben hacer las cosas con ellos. Me contaba que fue difícil que algunos docentes aceptaran esa consigna, "pero piensen por qué pueden felicitarlos por sus hijos a cada uno de los padres" y fue muy interesante lo que se fue produciendo. Los docentes fueron encontrando razones, y los padres empezaron a estar más en la escuela de un modo colaborativo. ¿Cuál es la lógica que está detrás de esta idea? Es interrumpir un tipo de relación, un tipo de discurso, un modo de enlazarse entre los adultos que también es generadora del circuito corto de la violencia. El "entre varios" yo creo que es una herramienta sumamente potente; en algunos casos pueden estar también los padres y en otros no, hay que ponderarlo en cada situación particular. El chico no es propiedad de un adulto, sino que es el sujeto en torno del cual pensamos y sobre el cual cada uno puede apuntar algo que el otro no ve, para ayudar a tejerle una trama que lo sostenga.

Y respondiendo a Misiones; hay ciertos casos que interrumpen, dice el colega, en el clima pedagógico. Pienso que hay un primer movimiento posible antes de recurrir a alguien de afuera, ya que cada vez que lo hacemos, hay en alguna medida una declaración de impotencia. Con esto no digo que no apelemos desde la escuela a otras instancias, pero me parece que hay un ejercicio para realizar al interior de las instituciones y desde los recursos pedagógicos para abrir algunas preguntas previas a pensar a quién recurrir para atender el caso particular. Porque como dice el colega, los docentes no son ni psicólogos, ni médicos, y no hay por qué saber sobre esas especialidades que están por fuera de lo pedagógico. Sin embargo hay algunas preguntas que no van ni por la medicina ni por la psicología, cuando hay algo que interrumpe como una excepción en relación al clima que se viene desenvolviendo, orientadas a ingresar esa excepcionalidad en el discurso que se produce, es decir, en el lazo en el cual ese sujeto se precipita con ese acto violento. Esto nos puede llevar a deslindar en qué medida tiene que ver con una trama de relaciones que se da en la escuela. Muchas veces uno rastrea esas situaciones puntuales y advierte que viene pasando algo entre los chicos, que algo le pasó la hora anterior, y es un primer nivel de acercamiento; pero también hay otros casos -porque el riesgo de desligadura está en la sociedad y muchos chicos llegan muy desamarrados hoy a la escuela- que requieren sentarse en una mesa de trabajo, "entre varios", donde haya especialistas que puedan leer la particularidad de qué Otro necesita ese sujeto para regularse, desde un punto de vista de la estructuración de su subjetividad. Esto puede orientar a los equipos

docentes, en una práctica que no siempre requiere que otro se ocupe, sino en el modo de producir un vínculo con ese sujeto. Una vez que sí se ha concluido que este sujeto necesita de determinados apoyos, tal vez pueda implicar también hacer una derivación al EOE. De lo que estoy advirtiendo es de la masividad con la que se buscan recursos externos ante la falta de herramientas de lectura sobre las situaciones que se presentan, y la desorientación por tanto en el trabajo, que muchas veces contribuye a fijar o a acrecentar el problema. Observamos tanto en escuelas públicas como privadas, que cada vez más aparece el pedido de un nuevo "recurso", que es por ejemplo una maestra de apoyo psicológico, una maestra integradora, o un acompañante terapéutico, y que van multiplicando los personajes en el aula. Este fenómeno está en íntima relación con el hecho de que el dispositivo escolar, la incidencia del tipo de lazos, de discurso que allí circula, no es tocado, no se interpela, queda intacto. Se está empezando a ver cada vez más la figura del acompañante terapéutico o de una maestra integradora pagados por la obra social, que tiene no sólo un costo alto para el sistema de salud, sino un costo para el chico ya que suele derivar en un certificado de invalidez (consentido por una familia que requiere de los beneficios económicos que ello comporta). Por eso ubico esta alerta, es importante incluir en este "entre varios" la figura de quien pueda escuchar, leer junto con los profesionales directamente involucrados, la situación en su complejidad tanto individual como social e institucional. Hay previas que se pueden tramitar al interior de las instituciones.

SEDE USHUAIA
TIERRA DEL FUEGO:

Es interesante la cuestión de pensar en qué contexto se da el acto de violencia en relación a qué tipo de lazo se ha dado, incluso en qué discurso, bajo qué trama social. Pero si hay una focalización en todas estas cuestiones podría ocurrir que el sujeto quede desresponsabilizado.

Estoy pensando que actos de violencia como incendiar un aula, romper los bancos, pueden ser síntomas de situaciones ocurridas en la escuela. ¿Qué pasa entonces si nos centramos mucho en el contexto, en el discurso o en el lazo en que se da el acto de violencia? ¿Qué pasa con la responsabilidad del sujeto en relación a ese acto?

ZELMANOVICH:

Es muy interesante incluir la cuestión de la responsabilidad. Cuando hablo de adulto, hablo de responsabilidad, un adulto tiene otro modo de asumir la realidad en sus propios términos, de responder por sus propios actos. Todo el debate en torno a la baja de edad de imputabilidad roza la cuestión de la atribución de responsabilidad. Pienso en la responsabilidad del adulto que supone producir procesos de responsabilización en los chicos que de él dependen; quizás ésta sea la diferencia entre el adulto y el niño o el adolescente, y es que nuestra responsabilidad del lado de los adultos, es generar procesos de responsabilización. Que

estemos atendiendo a la lógica del lazo en el cual se instala o se produce un acto violento, no va por la vía de la victimización, otra variante peligrosa, que implica desresponsabilización, porque en ambos casos el sujeto se cae de su condición de tal. Un sujeto que se reconoce sólo víctima cuando justifica su acto violento, y esto también lo digo en relación al adulto no sólo al chico, el riesgo es una pérdida de su condición de sujeto en tanto no se atribuye o no se le atribuyen recursos simbólicos, y no se reconoce como actor en la situación. Entonces, atender la lógica en la que se inscribe el acto violento no deja afuera la responsabilización de ninguna de las dos partes que intervienen en el lazo, pero con una distinción: el riesgo de equiparar la vulnerabilidad del adulto, a la del niño o del adolescente, en tanto que estamos en presencia desde el punto de vista de su estructuración psíquica, de un sujeto que esta en vías de constitución de su responsabilización. Forma parte de las responsabilidades que tenemos como funcionarios públicos en la docencia, trabajar para contribuir a que se pueda hacer responsable el chico que quema un aula o que produce cualquier acto violento. Ese trabajo forma parte de ese amparo en relación a su propio impulso, yo comencé diciendo que de lo que se trata es de ampararlo también con respecto a sus propios impulsos y hacerse cargo de responsabilizarlo de sus actos, que no es lo mismo que criminalizarlo.

SEDE PARANÁ ENTRE RÍOS:

Nosotros queríamos saber cómo se construye un discurso en común sobre el modo y forma de actuar en casos de violencia. Porque nosotros hemos visto que esa relación de autoridad a veces se ve afectada porque a uno o más grupos de un grupo directivo les interesa más la relación de compañerismo que de autoridad. Ahí va cambiando el discurso y empiezan los problemas, ¿cómo podemos hacer para consensuar un discurso en común?

ZELMANOVICH:

Es difícil contestar con una respuesta que sea válida para todos los casos, en el sentido de cómo hacer para consensuar. Una cuestión previa es revisar cómo pensar la cuestión del consenso. Yo decía y proponía pensar que el consensuar supone no necesariamente que todos tengan que portar el mismo discurso, tanto en relación a tener el mismo punto de vista con respecto a la situación de un chico, como al tipo de lazo desde el cual cada uno lo podría abordar. Una vez más un chico protagoniza un episodio violento y de pronto la maestra de tercero y la directora tienen puntos de vista diferentes.

La directora asume su función de conducción, para encarar la situación de ese chico al que se le quiere reducir la jornada, un mecanismo cada vez más frecuente ante los "chicos con los que no se puede".

La directora es nueva y empieza a consultar a los docentes sobre el chico en

cuestión, y cuando le toca a la profesora de plástica, ella dice que en sus clases es fantástico, que es impresionante cómo se desenvuelve, que está muy bien con ella. Pero resulta que la reducción horaria afecta las horas de plástica. Vemos entonces que es necesario revisar el mecanismo de segregación de "acto violento", ya que puede arrastrar a la segregación del sujeto que lo produce, si no entendemos qué está en juego. En la escena que les cuento, lo que hizo la directora no fue consensuar con todos. Lo primero que hizo fue abrir el juego a una polifonía de voces, dando lugar a que aparezcan múltiples perspectivas, y a partir de allí armó una estrategia con la profesora de plástica, porque se puso en evidencia un rasgo de ella, o de lo que le propone, que le permite al sujeto ingresar en un lazo. Eso permitió revisar la medida, porque justamente se lo estaba sustrayendo de aquello que le permitía enlazarse. Ahora cómo se hace esto en todos los casos, requiere de una lectura particular de cada situación. Nos podemos guiar para eso por algunos principios a los que yo hacía referencia. Si uno de ellos es hacer campo en el sujeto, este es un ejemplo de cómo diseñar un campo de fuerzas que confluyan en que el chico pueda enlazarse con algo de la cultura. Esto interpela las relaciones de autoridad entre los propios adultos y creo que la figura de los directivos es una figura clave, muy importante. Es un trabajo a realizar al interior de los equipos; no es fácil pero hay algunas orientaciones que podemos empezar a producir y a incidir para que algo de las relaciones de autoridad no se manejen ni en término de amiguismos, ni en términos de autoridad jerárquica, sino en base a la lógica que es pensar qué necesitan los sujetos para poder filiarse culturalmente.

SEDE RÍO GRANDE TIERRA DEL FUEGO:

En los últimos años ha surgido un nuevo proyecto de escuela inclusiva sobre todo en el EGB3 y Polimodal, para todos aquellos niños que ya no tienen un lugar dentro de los establecimientos donde concurrían, ya sea por rendimiento, por conducta u otras problemáticas. ¿Cómo hacemos para que este alumno no considere violenta esta decisión de un equipo de gestión o de un Ministerio y a la vez no genere en él violencia y desamparo?

ZELMANOVICH:

Tiene varias aristas muy interesantes para leer. Una de ellas tiene que ver con la tensión entre políticas focalizadas o universales. Si entendemos que en el marco de la complejidad social en la que vivimos es necesario hacer más dócil a la escuela en relación a los sujetos, uno podría pensar que una política focalizada podría estar dando una respuesta particularizada; sin embargo, el riesgo es profundizar las desigualdades y abonar a la segregación y las clasificaciones de las poblaciones. Parece una sutil distinción o deslizamiento. Una política focalizada que pretende hacerse dócil a las necesidades del sujeto, corre el riesgo, como dice el compañero, de que el sujeto se sienta violentado porque va a la escuela de los raros, lentos, de los disfuncionales

sociales, etc. Son cuestiones para pensar, para investigar. Conozco una experiencia que se viene llevando acabo en la Ciudad de Buenos Aires desde hace unos cuantos años, que son las escuelas de reingreso, sobre la cual se han producido investigaciones que vale la pena leer. Se trata de una política focalizada orientada a chicos que han abandonado su escolaridad, para quienes se han diseñado trayectorias escolares con variaciones con respecto a la escuela estándar; por ejemplo, el estudiante no repite todo el año si se queda con tres materias, sino que tiene que recursar sólo esas materias. Son estrategias muy interesantes, sobre las que hay que pensar desde las políticas públicas para definir qué factibilidad hay de convertirlas en universales, y cuándo se hace necesario una focalización, que puede ser transitoria, estando advertidos del riesgo que supone estigmatizar a los sujetos. Lo que me parece que comentan estos ensayos, y habría que estudiarlos en cada caso, es advertir la necesidad de revisar diferentes aspectos del formato escolar para poder atender a las nuevas necesidades. Con relación a la conformación de los grupos, me vengo encontrando recurrentemente en diferentes investigaciones, que es muy difícil, sobre todo en la escuela media, el trabajo con el grupo completo; entonces ahí se impone una ingeniería para pensar en relación al trabajo con las grupalidades, además del "entre varios" entre los adultos con respecto a un chico en particular. De modo que este tipo de estrategias pueden violentar o no, pueden alimentar o desactivar el circuito corto de la violencia, por lo tanto hay que mirarlas muy atentamente y tener cuidado del deslizamiento hacia la segregación, hacia un lugar de excepción que se constituya en el lugar de lo malo.

El papel del directivo es particular comparado por ejemplo con el del docente, porque tiene la responsabilidad del conjunto de su institución. Del mismo modo el papel del Estado es fundamental y particular. En el caso que les acabo de comentar, se trata de una iniciativa y una responsabilidad del Estado, pero también de cada uno. Según la plaza que ocupa y el lugar que le toca, puede asumir su propia responsabilidad de una u otra manera. Sin embargo hay una asimetría entre la responsabilidad del Estado, que tiene en sus manos los recursos públicos, los recursos de todos, para ponerlos a disposición; hay un papel del Estado que es fundamental. De alguna manera, es el tinglado en que los adultos nos movemos, con nuestras propias responsabilidades.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

El Estado es una construcción de la sociedad y me parece que en este momento en el mundo y en nuestro país estamos construyendo otro tipo de sociedad y la escuela que ha sido formada, deformada, trasformada en el siglo XIX y modificada, emparchada en el siglo XX, está igual que la sociedad; en un tiempo nuevo y va a tener que construir otra formas, otro tipo de redes.

Todos caemos en la omnipotencia y la exasperación. Cada uno lee según su visión, su realidad, su rol dentro de la escuela. Fui dieciocho años rectora de una escuela nocturna de Media, y cuando hay varios que quieren hacer algo diferente se le tiene mucho miedo. Después está la cuestión de lo urgente y lo importante: cuando algo pasa hay que resolverlo ya, pero cuando uno lo resuelve ya puede llegar a equivocarse; lo que me parece que nos falta a los adultos es aceptar que no somos la sabiduría que camina, que no somos omnipotentes y tenemos mucho más miedo del que demostramos y me parece que al mundo adulto le cuesta asumir ser adulto; hay mucha adolescencia en el mundo de los adultos; entonces a veces les cuesta decir "sí" y "no".

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

En esta vertiente del desamparo, si lo pensabas en una dimensión política para sacarla de esta cuestión de que parece que como está hablando una psicóloga es algo de los psicólogos y me parece que hay una dimensión política y esa no importa si uno es psicólogo, maestro ¿estás pensando algo de eso en el planteo?

ZELMANOVICH:

Pienso que la dimensión política es central, por ejemplo haciendo referencia al papel del Estado. Creo que el "entre varios" y la distribución de las responsabilidades, requiere de condiciones que las hagan posibles, y esas condiciones son recursos y políticas estatales, indudablemente. Pero lo pienso como un juego complejo, desde diferentes espacios, uno de ellos es el que se produce en el terreno mismo de las prácticas, de las micropolíticas, donde es necesario seguir ensayando lo posible. En este sentido, hoy en día las investigaciones que venimos llevando adelante, así como en las propias prácticas de intervención en las escuelas, nos centramos en leer las condiciones de aquello que de alguna manera funciona, en el sentido de un trabajo educativo que logra hacer inexistir algunas violencias, o al menos no incrementarlas, para formalizarlas y socializarlas. El "entre varios" requiere más recursos y políticas estatales, sin lugar a dudas, pero también requiere pensar el trabajo con la propia posición ante los obstáculos que se nos presentan, porque en el gesto de la directora cuando llamó a la profesora de plástica, también podemos leer un gesto político, en el sentido de una política de subjetividades con las que lidiamos cotidianamente.

Muchas gracias a todos.

GABRIEL NOEL

VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES, LOS FACTORES INSTITUCIONALES Y LA CUESTIÓN DE LA AUTORIDAD

Coordinador del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas por la Universidad Nacional de San Martín. Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se desempeña como investigador y docente de Posgrado en FLACSO Argentina y en la Universidad Nacional de San Martín. Sus temas de investigación tienen que ver con la antropología de las moralidades y la violencia. Es autor de varios capítulos en libros sobre violencia en las escuelas y sociabilidad en sectores populares así como de: "Conflictividad Cotidiana en la Escuela de Barrios Populares. Una Perspectiva Etnográfica". *

La intención de esta videoconferencia es presentar los resultados de la investigación que el Observatorio viene llevando a cabo desde hace algunos años y que tiene que ver con una doble dimensión de la cuestión de la violencia en las escuelas.

Como sociedad, nosotros estamos más acostumbrados a referirnos a la cuestión de la violencia en las escuelas en términos cuantitativos: cuánta violencia hay, de qué clase, en cuántas escuelas, desde cuándo, qué clase de hechos, quiénes son los protagonistas, quiénes son los destinatarios, todo en términos numéricos. Esto, indudablemente, es fundamental porque nos permite armar un mapa y un cuadro de situación respecto de dónde estamos parados acerca de la cuestión en las escuelas y los hechos de violencia que ocurren en su interior, pero sin embargo solamente es la mitad de la historia; hay otras dos dimensiones, como les decía, que son fundamentales para entender de qué se trata, de qué hablamos cuando hablamos de violencia en las escuelas. En primer lugar está la dimensión histórica y – si se quiere – la dimensión etnográfica y en segundo lugar la dimensión relacional. En general muchos de nosotros ignoramos o tendemos a olvidar, que en muchos sentidos, la cuestión de la violencia o la definición acerca de qué es violencia y qué no es, más que ser una definición descriptiva es una definición sobre todo moral. En general utilizamos el término violencia para referir prácticas que consideramos moralmente ilegitimas o en algún sentido indeseables. Esto es importante mencionarlo porque me va a llevar directamente al primer punto de lo que quiero decirles, que es que tanto la definición sobre violencia como la atribución de la característica de "violento" a determinados actos y no a otros, es una cuestión que varía a lo largo del tiempo.

Estar atentos a esta dimensión histórica de la definición de violencia fue parte del esfuerzo del trabajo de investigación por parte del Observatorio, y en particular de un grupo de investigadores entre los cuales está Paola Gallo, que es historiadora. Este equipo se ha ocupado de recoger cómo ha variado la definición, como han variado los límites en la consideración de qué es violento y qué no a lo largo de las últimas décadas de la historia de la Argentina. Esto es fundamental y no es simple virtuosismo académico, porque cuando hablamos hoy de nuestras escuelas como un escenario potencialmente violento, lo hacemos casi siempre construyendo una comparación nostálgica y retrospectiva con unas escuelas del pasado que aparentemente no habrían sido tan violentas. Esto que los antropólogos llamamos una "representación nativa", que es lo que todos creemos de hecho, es parte del sentido común y de un sentido común implícito y muchas veces no examinado.

Cuando pensamos hoy la violencia en las escuelas, el subtexto que hay detrás de nuestra evaluación natural de la violencia en las escuelas suele ser muy frecuentemente "la escuela no es lo que era" y "antes las escuelas eran menos violen-

tas de lo que son ahora". Y para despejar objeciones: no se trata acá de negar que en las escuelas contemporáneas estén ocurriendo cosas que antes no ocurrían, ni se trata de ignorar el hecho de que hoy por hoy las escuelas -o muchas escuelas al menos- son espacios sino violentos, al menos bastante conflictivos. Se trata de poner las cosas en su lugar y de entender que por más que hoy ocurran cosas en las escuelas que estamos habituados a calificar de violentas y que antes no ocurrían, tampoco es porque las escuelas del pasado fueran lugares paradisíacos, donde todas las situaciones de sociabilidad y convivencia estuvieran reguladas bajo parámetros que hoy consideraríamos no violentos. Lo que ha tratado de hacer Paola en una investigación muy interesante de historia oral, es tratar de recoger retrospectivamente -a través de testimonios de personas que habían ido a la escuela durante distintas décadas, entre los años 40 y los 80- algunas visiones o algunas representaciones acerca de qué pasaba en relación con la violencia y en particular en el vínculo entre los docentes y los alumnos en generaciones pasadas. Y lo que encuentra Paola son básicamente tres grandes temas o tres grandes dimensiones que probablemente, cuando los escuchen les resulten bastante obvios, pero que no lo son para nada cuando pensamos esta comparación retrospectiva entre una escuela de ahora que sería violenta y conflictiva y una escuela de antes que no lo sería.

La primera cuestión que encuentra Paola en su relato sobre la escuela del pasado y sobre todo en los relatos de aquellos alumnos que egresaron de la escuela, antes de finales de la década del 60, es que estaba libre, explícita y pacíficamente asumido el carácter profundamente asimétrico de las relaciones entre padres e hijos y entre docentes y alumnos. Nadie veía ningún problema ni consideraba en ningún sentido problemático que las relaciones entre docentes y alumnos y entre padres e hijos fueran concebidas como abierta -y desde nuestro punto de vista- descaradamente jerárquicas.

Segundo punto: los límites de lo que es considerado aceptable, en términos de disciplinamiento y regulación del conflicto, pasaban por un lugar muy distinto al lugar por donde pasan hoy en día; dicho de otra manera y en relación con lo que les decía al principio acerca de la variación histórica de la definición de violencia, que un padre utilizara la fuerza física para disciplinar a su hijo, no era considerado violento y que un docente utilizara la fuerza física para disciplinar a un alumno, tampoco era considerado violento. Al menos hasta mediados de la década del 60 y siempre según la reconstrucción retrospectiva de las personas que Paola entrevistó -les aclaro que esto no fue en la ciudad de Buenos Aires sino en una ciudad intermedia de 120.000 habitantes de la provincia de Buenos Aires- esto era considerado legítimo; es decir, el que la fuerza física fuera utilizada como estrategia de disciplinamiento de regulación de conflictos por parte de los adultos respecto a los niños o jóvenes. Acá encontramos una de las primeras

cosas que nos permiten poner en duda esta imagen idílica de la escuela pacífica del pasado por oposición a la escuela conflictiva del presente. Se consideraba pacífica a la escuela de antes en la medida en que se aceptaban como legítimos mecanismos de regulación de conflicto que hoy para nosotros son considerados violentos. Y justamente en la medida que nuestras sensibilidades respecto de lo qué es violento y lo qué no han cambiado en los últimos cuarenta o cincuenta años, el problema de cómo regular el conflicto pasa a estar en el centro de la cuestión.

La tercera cosa que encuentra Paola en los relatos retrospectivos de sus informantes es que en las escuelas los procesos escolares de regulación del conflicto funcionaban a partir de una solidaridad muy fuerte y muy íntima con los padres. No sólo los padres respaldaban mecanismos de disciplinamiento y de regulación del conflicto que eran similares a los que ellos utilizaban en sus hogares y que involucraban alguna veces la fuerza física, sino que básicamente la escuela y sus agentes podían contar de una manera bastante previsible y razonable con que los padres iban a respaldar la autoridad del docente en cualquier intervención dirigida a dirimir un conflicto en escenarios escolares. Lo que ella ve a partir de sus entrevistas es que hay un momento de quiebre, que no es nítido en la medida en que es parte de un proceso en la cual estas tres dimensiones empiezan a entrar en crisis. En primer lugar empieza a aparecer una cierta incomodidad en relación con los vínculos abiertamente jerárquicos, ya sea al interior de la familia como al interior de los espacios escolares; empieza más bien a surgir, si se quiere, una vocación igualitaria que hace que cada vez más personas, sobre todo en las clases medias urbanas de la Argentina, se sientan incómodas con toda forma de jerarquía, inclusive las jerarquías que separaban docentes de alumnos y padres de hijos, con lo cual la afirmación abierta y desembozada de la relación jerárquica sobre los cuales se fundaba la autoridad de los padres sobre sus hijos y de los docentes sobre sus alumnos empieza a ser problemática. En segundo lugar empiezan a cambiar los limites y las sensibilidades respecto del rol y el peso del castigo físico, tanto en el disciplinamiento que los padres ejercen sobre los hijos como en el disciplinamiento que los docentes ejercen sobre los alumnos; comienza a operar una matriz moral que a nosotros nos es muy familiar porque de hecho es hoy la nuestra, al aparecer esta idea de que todo uso de la fuerza física es fundamentalmente ilegítimo y debe leerse como un acto de violencia.

El problema, y esto lo señala un autor de renombre como Norbert Elías, es que si bien en la sociedad contemporánea se ha alcanzado un relativo acuerdo, al menos en escenarios escolares, de que el castigo físico no es una buena solución para regular conflictos y que en todo caso es una forma de violencia y que por lo tanto debe ser evitada, todavía no estamos muy seguros acerca de cuál sería un mecanismo eficaz y a la vez moralmente legítimo para dirimir conflictos. El tercer punto y

esto difícilmente sea un secreto para ninguno de ustedes, es que esta relación de cooperación o al menos de continuidad entre la autoridad materna y paterna en el interior del hogar y la autoridad de los agentes del sistema escolar sobre sus alumnos, se empieza a fragmentar y empiezan a aparecer en los testimonios de sus informantes; eventos en los cuales los padres concurren a la escuela no para respaldar la sanción sobre su hijo sino para impugnarla o para objetar algunos de los aspectos respecto de la propiedad, los medios o los fines de esa sanción. Lo que tenemos entonces -y esto es lo que intenta mostrar Paola a través de su investigación- no es una escuela del pasado, ideal y pacífica, en donde todos se querían y cooperaban y que habría sido remplazada por una escuela violenta donde lo único que hay es conflicto. Lo que se ha remplazado es una escuela que funcionaba sobre una serie de supuestos y de mecanismos de disciplinamiento que en ese momento eran considerados legítimos, pero que hoy encontramos profundamente inaceptables y que al entrar en crisis no han sido aún reemplazados por ningún mecanismo consensuadamente eficaz y moralmente legítimo que permita dirimir la clase de conflictos que hoy se producen en escenarios escolares. Esto a nosotros nos parece desde el punto de vista de los equipos de investigación del Observatorio, que hay que destacar porque es la alternativa a quedar todos presos de esta narrativa nostálgica donde todo tiempo pasado fue mejor y donde una escuela paradisíaca, que en realidad nunca existió, habría sido reemplazada por una escuela incontrolable que tampoco existe. Por eso y de nuevo, esta es la primera moraleja que quisiera que quedara a partir de la videoconferencia de esta tarde y es que no sólo tenemos que tener cuidado con las idealizaciones retrospectivas sino que tenemos que estar muy atentos cuando hablamos de violencia a esta cuestión de que las definiciones respecto de qué es violento o su contratara qué es moralmente legítimo y qué no lo es, varían a lo largo del tiempo y en términos históricos y en plazos relativamente breves.

La segunda cosa que quiero traer a colación hoy, tiene que ver con el segundo de los aspectos de los que se ha ocupado la investigación en esta línea cualitativa del **Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas**, que tiene que ver con la relación entre los factores, si se quiere sociales o contextuales y los factores institucionales en relación a los hechos de violencia que hacen su aparición en las escuelas. Esto es algo que muchos de ustedes probablemente hayan oído más de una vez, pero lo que abunda no daña. Desde el Observatorio hemos señalado repetidas veces que con la muy difundida expresión de "violencia escolar" hay un problema y que es que la expresión "violencia escolar" parece imputar a la escuela la responsabilidad por todos los hechos de violencia que ocurren en su interior.

En realidad esto se ve muy claro en las construcciones que los medios de comunicación hacen de este objeto, que ellos

inventaron y que se llama "violencia escolar" y que no es lo mismo que "violencia en las escuelas" (y por eso hago la distinción). Esta imputación es lo que yo llamo la "metáfora de la escuela opaca": si toda violencia que ocurre en relación con la escuela es violencia escolar, es decir, si toda violencia que ocurre en la relación con la escuela debe ser imputada a la escuela, esto se basa en un supuesto que es el de que la escuela sería opaca a lo que ocurre afuera y que todo lo que ocurre en ella responde a una causalidad exclusivamente escolar. Esta es, si se quiere, la metáfora maestra de este concepto equívoco de "violencia escolar"; cuando ocurre un hecho de violencia en relación con una escuela, la pregunta habitual que se hace desde los medios de comunicación es dónde estaba la escuela, cómo la escuela permitió esto, por qué los docentes no hicieron nada, por qué el equipo de orientación docente no intervino; como si todo hecho de violencia que tiene la escuela por escenario debiera registrar una causalidad exclusivamente escolar.

Hay una contracara de esta imagen de la escuela opaca que es, si se quiere, también una contracara moral en la que vuelve a aparecer esta idea nostálgica de una escuela perfecta de los años de oro, que surgía una y otra vez cuando hacíamos investigación y surgía bajo la forma de una perplejidad que aparecía constantemente en los docentes con los que nos encontrábamos; cuando me decían que la escuela ya no es lo que era y lo decían con una mezcla de duda y perplejidad e implicando claramente que la escuela debería de algún modo seguir siendo lo que era. Cuando yo les decía a estos docentes que la sociedad argentina tampoco es lo que era, me contestaban que sí, que por supuesto. Y ahí está funcionando otra vez lo de la escuela opaca, porque ninguno de nosotros tiene problemas en reconocer y aceptar que la sociedad argentina hoy es mucho más fragmentada, conflictiva y socialmente violenta de lo que era hace treinta años, pero seguimos pensando en algún sentido que la escuela debería ser inmune a todo eso, lo cual una vez más es caer en la metáfora de la escuela opaca, de una escuela encerrada en sus muros con procesos propios que no serían afectados por, ni afectarían a lo que ocurre afuera.

Contra esta doble visión de la escuela opaca, aparece una visión correctiva más sociológica; si se quiere, es lo que yo llamé, en varios lugares, la "metáfora de la escuela transparente". Muchas veces uno dice enfrentado a estos relatos de la escuela opaca que la sociedad argentina es más violenta y que es por eso que la escuela es más violenta, como si hubiera una relación directa entre lo que ocurre fuera de la escuela y lo que ocurre en su interior. Esto, que tiene una mayor apariencia de verosimilitud, si uno lo piensa mejor tampoco es exactamente cierto y si lo fuera estaríamos en problemas; porque si fuera cierto que la escuela es transparente a lo que ocurre afuera, un mero reflejo de lo que ocurre ahí, en ese caso no habría nada que pudiéramos hacer ni respecto a la violencia en las es-

cuelas ni respecto a ninguna otra cosa; porque lo que habría que hacer en ese caso sería solucionar los problemas del afuera y los de la escuela se resolverían por añadidura.

En realidad ambas metáforas son simplificadoras, erróneas y perjudiciales y es por eso que desde el principio una de la intenciones de ambas líneas de investigación del Observatorio, tanto la cuantitativa como la cualitativa, fue tratar de establecer cuál es el papel respectivo de las dinámicas específicamente escolares y de las dinámicas extra escolares en la emergencia de esta serie de hechos que habitualmente nombramos "conflictividad" o "violencia". Porque en definitiva la escuela no es ni opaca ni transparente, no está aislada de su entorno ni es un mero reflejo de su entorno, sino que la escuela es una especie de prisma que refracta lo que viene de afuera. Es cierto que lo que pasa fuera de la escuela afecta lo que ocurre en la escuela y la escuela no puede estar sustraída a esto, pero también es cierto que la escuela tiene la capacidad, al menos en ciertos aspectos de modular lo que viene de su afuera. Porque hay una constatación empírica que se nos volvió evidente muy al principio de nuestros programas de investigación que fue la siguiente: si la escuela fuera un mero reflejo de lo que ocurre fuera de ella, las escuelas que están ubicadas en zonas realmente problemáticas (o no), deberían registrar niveles similares de conflictividad o de violencia a la de sus zonas respectivas y esto es empíricamente falso. Lo que muestran nuestras investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas es que no siempre hay una relación visible entre el nivel de conflictividad que encontramos en el interior de una escuela y los niveles de conflictividad que encontramos en su entorno inmediato. Yo mismo, en mi investigación he visto cómo escuelas en barrios sumamente conflictivos lograban mantener niveles relativamente bajos de conflicto, al tiempo que escuelas en barrios que a primera vista no aparecían como demasiado problemáticos, registraban en su interior una conflictividad bastante seria que a veces llegaba a esas explosiones que los medios están acostumbrados a señalar como paradigmáticas de la "violencia escolar".

La pregunta entonces que orientó nuestro esfuerzo de investigación fue: ¿cuál es el papel respectivo de las dinámicas específicamente escolares, por oposición a las dinámicas extraescolares o contextuales en la aparición de hechos de violencia? Y en esto por supuesto no partimos de cero, sino que teníamos algunas hipótesis que habían sido construidas en relación con investigaciones que se habían hecho en otros países del mundo, particularmente una serie de investigaciones muy interesantes que se realizaron primero en los EE.UU., Canadá y después en Israel y que muestran que al interior de diversas escuelas, en diversos lugares del mundo, hay clases bien distinguibles de violencia que en general nosotros acostumbramos a confundir, etiquetándolas a todas juntas como violencia o como violencia

de una clase y que en realidad tienen dinámicas sumamente distintas. Concretamente estas grandes clases de violencia, que tienen dinámicas sumamente distintas, son por un lado lo que podríamos llamar la "violencia física moderada" –los empujones, juegos de manos, amenazas leves sin intención de cumplirlas- por otro la "violencia grave" como las agresiones físicas, golpizas, exhibición o uso de armas, amenazas que involucren exhibición o uso de armas, acoso masivo por parte de patotas, etc. y por último lo que suele llamarse la "violencia social/verbal"; es decir insultos, epítetos discriminatorios, aislamiento, hacerles el vacío a una o más personas, etc.

Cada una de estas tres grandes clases de violencia, no tiene solamente una dinámica distinta, es decir, el ser víctima de una no me predispone particularmente a ser víctima de otra; sino que el peso respectivo, según nuestras investigaciones, de los factores institucionales y de los factores contextuales es sumamente distinto. En los casos de violencia física moderada a severa, lo que encuentran la mayor parte de los estudios -y que de hecho fue hasta cierto punto replicado por nuestras investigaciones- es que ahí la escuela tiene poco que ver. No quiero decir que tenga de desentenderse; quiero decir que en la causalidad, en el origen, en la magnitud y en la distribución de esta clase de hechos los factores institucionales pesan relativamente poco; son los factores contextuales y sobre todo los factores locales los que explican mejor este tipo de hechos de violencia. Esto presenta un contraste marcado con esta imputación de que cuando un chico lleva un arma a la escuela, es la escuela necesariamente y exclusivamente la responsable por esa arma. Obviamente hay estrategias con las que la escuela puede intervenir en esta clase de hechos, pero lo que muestra la investigación es que la probabilidad concreta de que hechos de este tenor se produzcan tiene mucho menos que ver con factores institucionales que con factores contextuales. Por otro lado en la violencia de leve a moderada lo que muestra la investigación y que ha sido nuevamente replicado por nosotros, es que ahí sí los factores institucionales tienen un peso sumamente importante; esto quiere decir, contrariamente a lo que decíamos recién, que la escuela no puede excusarse a la hora de regular las cuestiones relacionadas a la violencia de leve a moderada y me adelanto a decirles que pasa algo muy parecido con la violencia social/verbal. Obviamente que hay un efecto del afuera sobre estas clases de violencia, pero lo que importa acá es que el mayor peso explicativo de la magnitud, la frecuencia, la intensidad en estas clases de violencia corresponde al contrario de la violencia moderada a severa, a factores institucionales más que a factores contextuales. Esto quiere decir que, en relación con estas formas de violencia, la escuela sí puede hacer algo y puede hacer mucho para moderar, reducir o regular esta forma de violencia.

Esta adjudicación de los fenómenos de violencia a factores más institucionales que contextuales o más contextuales que

institucionales, nos permite romper también con dos actitudes muy perjudiciales para un abordaje más o menos realista de la violencia en las escuelas. La primera actitud por supuesto -es desentendersedecir que la escuela no tiene nada que ver, que la sociedad es más violenta, los chicos son más violentos, vienen más violentos de lo que venían y no hay nada que hacer. La otra actitud por supuesto que es la contraria, es el correlato de la escuela opaca, es la actitud de omnipotencia; "sí, nosotros vamos a solucionar todos los problemas sociales, vamos a hacer que la violencia desaparezca para siempre de la sociedad argentina". Ni una cosa ni la otra. Lo importante es saber en qué factores la escuela puede institucionalmente hacer diferencia en relación con los hechos de violencia y en qué factores lo tiene que hacer de una manera más indirecta actuando sobre factores locales, sociales, contextuales, etc. Si no, en cualquiera de los dos casos, la respuesta será la frustración; si decidimos que no se puede hacer nada porque la sociedad es más violenta, nos frustramos; si intentamos hacerlo todo pensando que la escuela es omnipotente y descubrimos que no resolvemos todo, malgastamos esfuerzos y también nos frustramos.

Este esfuerzo de investigación del Observatorio en esta segunda línea, que es adjudicar el peso de los factores institucionales versus el peso de los factores contextuales en relación con determinadas clases de violencias también tiene que ver con esto, con proveer un mapa y una serie de herramientas que les permitan a las escuelas saber en qué pueden intervenir, en dónde y a partir de qué nivel; si a partir de una intervención institucional directa o a partir de una intervención más social, más local, más contextual etc.

La pregunta que Uds. se deben estar haciendo es ¿intervenir cómo? en todo caso, y esto me lleva a la tercera y últimas de las cuestiones que quería mencionar, qué es probablemente la que me lleve por un rodeo mas sinuoso, aunque vamos a tratar de que ese rodeo más sinuoso, tenga sentido dentro del argumento.

Una palabrita que aparece muy seguido por ejemplo en los relatos que Paola recoge de sus informantes, que fueron a la escuela en la década del 40 del 50 o del 60, es la palabra "autoridad", que es una palabra que recientemente en los últimos dos o tres años ha vuelto a hacer su aparición en algunos discursos que tiene que ver con la escuela y en particular con la regulación del conflicto. La palabra autoridad es una palabra que a muchos de nosotros y por razones que voy a explicar dentro de un rato, despierta algunas incomodidades. Hay muchas definiciones de autoridad pero la definición más extendida dentro del ámbito de las ciencias sociales es la que da Max Weber, uno de los fundadores de la sociología, que dice que la autoridad es básicamente una forma de dominación consentida; quiere decir que hay una relación de autoridad cuando hay una relación asimétrica, una relación de poder si quieren, pero siempre y cuando esa relación de poder sea consentida por aquellos que ocupan el lugar subordinado.

Si no hay consentimiento no hay autoridad: lo que hay es otra cosa, que le vamos a poner el nombre de "coacción". Por ejemplo, si yo estoy en el ejército y le digo a un subordinado que se eche cuerpo a tierra, esa persona en la medida que acepta ser parte de una institución, en la que la persona de rango superior tiene la capacidad de ordenarle cosas a las de rango inferior, hace "cuerpo a tierra", porque cree que esa orden emana de una autoridad legítima. Si yo saco un revólver y le digo a cualquiera de ustedes "dame la cartera" probablemente me den la cartera, pero no porque crean que yo tenga un derecho legitimo a la posesión de esa cartera, sino porque tengo un arma y con ella la capacidad física de obligarlos. Si yo no tuviera el arma y les dijera "dame la cartera", no me la darían. Esta es la diferencia entre autoridad y coacción: la autoridad es una forma de poder que presupone el consentimiento de la persona o personas por las cuales el poder se ejerce, mientras que la coacción no supone ningún tipo de consentimiento, sino simplemente una superioridad temporal, basada en algún tipo de coacción generalmente física del tipo "tengo un palo más grande, o un revólver cargado".

La segunda pregunta que se hace Weber es por qué la gente se somete voluntariamente a otras personas, por qué alguien puede considerar legitimo que otra persona le dé órdenes. Y lo que dice con respecto a esto es que hay tres grandes clases de razones por las cuales una persona puede someterse voluntariamente al dominio de otra. La primera razón es lo que él llama la fuerza de la costumbre: uno puede someterse al dominio de otro porque supone que eso es natural o porque siempre ha sido así y a esto lo llama autoridad tradicional, como por ejemplo la autoridad que los reyes tenían sobre sus súbditos en la antigüedad. Al rey se lo obedece porque es el rey: eso es todo, esta es toda la explicación. También es tradicional –al menos en gran medida– la autoridad que los padres tienen sobre sus hijos: cuando mi hijo me pregunta por qué me tiene que obedecer, la única respuesta que puedo darle es "porque soy tu padre", no hay mucha más explicación que ésta.

La segunda forma de autoridad que Weber reconoce, la segunda razón por la cual alguien puede someterse voluntariamente al dominio de otro es la pertenencia a una institución que pauta por diseño relaciones asimétricas entre distintos miembros de esa institución. Por ejemplo, si yo ingreso al ejército aprendo que hay una jerarquía de rangos, una jerarquía asimétrica y transitiva que yo tengo que respetar mientras siga queriendo ser parte del ejército; si yo, trabajo en relación de dependencia, sé que hay una jerarquía laboral: hay un gerente, un vicepresidente, que tienen autoridad sobre mí porque así lo pauta la institución. Mientras quiera seguir siendo parte de esa relación laboral, tengo que acatar esa jerarquía. Este segundo tipo de autoridad, que Weber señala como específicamente moderna, es lo que él llama la autoridad "racional-burocrática".

Antes de pasar al tercer tipo de autoridad, quisiera detenerme unos segundos sobre algunos rasgos que estas clases de autoridad como la tradicional y racional-burocrática tienen en común. En primer lugar, tanto la autoridad tradicional como la autoridad racional-burocrática, no predican de la persona que la ejerce, sino que predican del rol. Cuando el general le da una orden al subordinado o cuando el jefe le da una orden a su empleado, así como cuando el padre le da un "amigable consejo" a su hijo no importa que sea Juan Pérez, el Gral. Sánchez o que sea un buen o mal padre; porque la autoridad no está asociada a la persona que da la orden o la indicación, sino al lugar que esa persona ocupa en una jerarquía preestablecida. Esto tiene dos consecuencias muy importantes: la primera consecuencia es que todas las personas que ocupan el mismo lugar en la jerarquía de roles tienen idéntica autoridad; cualquier general del ejército pude darle una orden a cualquier teniente del ejército, sin importar si lo conoce o no y sin importar quién sea; cualquier gerente puede darle una orden al empleado, incluso cuando no trabaje directamente en su área, al menos en teoría. La segunda consecuencia es que esta autoridad es fácilmente transmisible, porque si yo voy a abandonar un rol que me permite ejercer autoridad, puedo nombrar a otra persona dentro de ese mismo rol que hereda mi autoridad completa e intacta, en el mismo momento. Estos atributos comunes funcionan de modo muy distinto respecto de la tercera clase de autoridad que Weber reconoce; la tercera clase se basa en algo muy distinto y es la autoridad que tienen aquellas personas que son reconocidas por sus seguidores como personas excepcionales en algún sentido, este atributo se llama "carisma" y la autoridad derivada "autoridad carismática". Los ejemplos paradigmáticos que Weber da de ella son la autoridad que tiene el líder religioso sobre sus seguidores -digo el fundador de religiones- o también la del fundador de una movimiento político sobre sus seguidores, pero incluyen también la de una estrella de rock sobre sus fans o la de un escritor sobre las personas que lo admiran. Esta forma de autoridad está basada exclusivamente en la percepción de que esa persona tiene un atributo excepcional que lo hace superior a mí y en tanto tal, digno de ser seguido.

Ahora bien, la autoridad carismática funciona de modo muy distinto a las otras dos formas de autoridad, porque ésta sí es personal y como es personal no se aplica a nadie más que no sea el detentor de carisma y además no es fácilmente transmisible, los fundadores de religiones o de grandes movimientos políticos, en algún momento tienen que transferir esa autoridad y crean una iglesia o un partido, pero ahí ya no hay autoridad carismática, hay tradicional o racional-burocrática, en todo caso, porque el carisma es intransferible. Con respecto al tercer atributo de la autoridad carismática, se puede decir que cuesta mucho que alguien me reconozca como una persona cuya excepcionalidad me hace digno de ser seguido y es muy fácil perderla y una

vez que la pierdo la pierdo para siempre; esto no pasa con la autoridad tradicional o la autoridad racional-burocrática, porque como están pegadas al rol no importa lo que yo haga; esto posibilita que aunque yo sea un mal padre, sigo siendo el padre y que haya obligación de obedecerme. En el caso de la autoridad carismática esto no pasa, si yo soy un líder religioso con fama de santidad y me pescan en una habitación de hotel con una prostituta, se acabó mi autoridad carismática para siempre. Si yo soy un líder político que intenta hacer campaña sobre una idea de moral pública y me descubren un falso título profesional, se acabó mi carrera política para siempre. La puedo acumular y puedo acumular mucho más autoridad que la autoridad tradicional o la autoridad racional-burocrática, pero esa autoridad es siempre vulnerable: en cuanto yo haga una cosa que contradiga el fundamento de mi carisma, mi autoridad carismática se derrumba conmigo.

Este es el sinuoso desvío. Ahora ¿qué tiene que ver esto con la escuela? En muchos de los informantes que tiene Paola de los que fueron a la escuela en la década del 40, 50 y 60, aparece con mucha fuerza una forma de autoridad escolar que podríamos llamar clásica, que es una autoridad en principio racional- burocrática; es decir la escuela como institución pauta una relación asimétrica entre docentes y alumnos y esa relación asimétrica es reconocida como legítima, por parte de los que concurren a esa institución. Esta autoridad racional-burocrática, clásica, también funcionaba respaldada por una delegación de la autoridad tradicional de los padres sobre sus hijos. En la medida en que parecía existir una especie de vínculo solidario entre la autoridad de los padres sobres los hijos y de los docentes sobre los alumnos -por algo se decía que la escuela es el segundo hogar y la maestra la segunda madre– los padres delegaban al escenario escolar su autoridad tradicional a la maestra y nos decían “tenés que obedecer a las señorita como si fuera yo”. Lo que encontramos en la forma clásica es un vínculo de autoridad sumamente fuerte, porque está basado en las dos formas más estables de la autoridad: la autoridad tradicional y la autoridad racional-burocrática, que son posicionales -no importa quién las ejerza- son delegables y transferibles.

El problema es que en las últimas décadas, tanto la autoridad tradicional como la autoridad racional-burocrática, están en crisis. No sólo en la Argentina: están en crisis en la modernidad occidental por varias razones; en primer lugar, la modernidad como proceso histórico siempre ha sido notoriamente desconfiada de la autoridad tradicional; de hecho puede pensarse todo el impulso de la modernidad como un movimiento tendiente a erosionar la autoridad tradicional. Uno puede pensar en este marco el esfuerzo por derrocar la autoridad tradicional de la monarquía absoluta, por derrocar la autoridad tradicional de las instituciones religiosas para decidir qué es lo que sus adherentes pueden pensar o no. Y como todos somos modernos sabemos que esto es algo bueno y saludable.

Es inmensamente preferible vivir en una sociedad, pese a todas sus fallas, en la cual no existe un rey que tenga un derecho caprichoso de vida y muerte sobre mí, considerado legitimo y en la que ninguna institución religiosa pueda prenderme fuego con leña verde, por haber leído un libro equivocado. El problema, dice Hannah Arendt, es que este impulso de la modernidad por erosionar la autoridad tradicional y –dicho sea de paso, para llevarse puestas todas las jerarquías– encuentra un límite y el límite que encuentra es que parece haber al menos un ámbito en el cual la autoridad tradicional es indispensable y ese es el ámbito entre padres e hijos. Los seres humanos no nacemos completamente humanos, nos humanizamos a partir de un proceso que las ciencias sociales denomina "socialización" y que nos hace humanos en una forma particular y específica que es la forma del grupo humano al que pertenecemos. En este proceso hay una asimetría necesaria porque humanizarnos implica someternos a la autoridad de otros que ya han pasado por el proceso de socialización, que son los adultos, en la mayoría de los casos, nuestros padres. Entonces este proceso de erosión de la autoridad tradicional encuentra como un límite, porque una vez que yo erosiono -según dice Hannah Arendt- la jerarquía entre padres e hijos sobre la cual se funda el proceso de socialización, el proceso mismo entra en crisis.

Algo parecido pasa con la autoridad racional-burocrática: está fundada sobre la creencia en la legitimidad de las instituciones; y también es cierto de modo similar a lo que decía de la autoridad tradicional que la modernidad avanzada, sobre todo en los últimos cincuenta años, ha estimulado y acelerado un proceso, que en ciencias sociales se llama "proceso de individualización", que es el modo en el que hoy las sociedades modernas producen sujetos, un modo tal en el que a esos sujetos les gusta pensarse como relativamente independientes de sus pertenencias institucionales. Ahora bien: siempre se han utilizado instituciones en los procesos de identificación: cuando alguien me pregunta quién soy o qué soy probablemente responda con una o más referencias institucionales. Hace unos treinta, cuarenta o cincuenta años, época en la que iban a la escuela los entrevistados más viejos de Paola, la pertenencia institucional implicaba un compromiso mucho mas completo; esto quiere decir que si yo, hace unos cuarenta o cincuenta años preguntaba a alguien "¿Vos quien sos?" Esta persona podía decirme "soy fulano de tal, argentino, católico, socialista y ferroviario; y esta serie de pertenencias que aunque yo estuviera conociendo a esa persona por primera vez, ya me permitían saber muchísimo acerca de la subjetividad y de la sociabilidad de esa persona, porque estas instituciones que él mencionó: el estado-nación, la religión organizada, un partido político y una afiliación sindical ligada al trabajo asalariado, especificaban un conjunto de comportamientos a los que en mayor o menor medida casi todas las personas se identificaban.

Con esas instituciones yo podía saber con mucha certeza dónde veraneaba esta persona, qué pensaba acerca de un montón de cuestiones políticas y morales, a quién iba a votar en las próximas elecciones, cómo se sentía, etc.

Hoy por hoy las pertenencias institucionales no han desaparecido. Yo puedo seguir diciendo que soy argentino, católico, socialista, pero esas pertenencias institucionales ya no dicen lo mismo que decían hace treinta, cuarenta o cincuenta años porque ustedes no podrían saber con posibilidades razonables de acertar qué pienso sobre una serie de temas morales o políticos o a quien voy a votar en la próxima elección. Todo esto para decir que si bien siguen existiendo las pertenencias institucionales y las personas siguen utilizando las instituciones para definir quiénes o qué son, las referencias institucionales son mucho mas lábiles y la legitimidad que tienen las instituciones para aquellos que pertenecen a ellas también son mucho menores; uno puede reclamar una pertenencia religiosa o política y al mismo tiempo estar en desacuerdo con casi todo lo que dicen los lideres políticos y religiosos de la pertenencia que reclame, sin ningún problema y sin abandonar por eso la pertenencia. Así, en la medida, en que la legitimidad monolítica de las instituciones entra en crisis, también entra en crisis la autoridad racional-burocrática sustentada sobre ellas.

Nos queda la autoridad carismática, que sigue existiendo como posibilidad y cada vez más, en la medida que la autoridad tradicional y la autoridad racional-burocrática entran en crisis. Lo único que queda es la autoridad carismática y se depositan muchas esperanzas sobre ella. Lo que dicen los entrevistados más grandes de Paola es que si bien había un lugar en la escuela para la autoridad carismática, estaba ligada sobre todo al conocimiento, mientras que a partir de la fines de la década del 60 y principios del 70, la autoridad carismática aparece más bien ligada a atributos de personalidad o temperamento: el famoso "ser buena onda", ser "compinche" lo que, como fundamento de la autoridad carismática en la escuela presenta grandes problemas, porque es una forma de carisma que se puede acumular -yo puedo ser considerado el profesor más "buena onda"- pero no puedo utilizar ese carisma para fundamentar autoridad; porque cuando intento utilizar eso, dejé de tener buena onda y "me puse la gorra"; por lo cual, ese carisma puede ser acumulado pero no gastado, puedo juntar todo lo que quiera siempre y cuando después renuncie a convertirme en autoridad, porque cuando intente convertirme en autoridad, lo pierdo.

En esto reside parte del drama que tiene la escuela en relación con la regulación de conflictos: las formas clásicas de la autoridad están erosionadas, y recuerden que estas formas "clásicas" de la autoridad que nosotros idealizamos como ese pasado dorado, tenían muy cerca e inmediatamente detrás, como respaldo, la coacción, el "me haces caso porque soy tu profesor y si no me haces caso ya vas a ver lo que pasa", y es muy fácil ejer-

cer autoridad cuando tengo la coacción inmediatamente detrás. La segunda cosa es que es cierto que estas formas clásicas de la autoridad han entrado en crisis por todo lo que acabo de decir, no sólo en cuanto a modernos sino en particular en cuanto a argentinos. Durante mucho tiempo hemos caído en una confusión que tiene causas históricas perfectamente comprensibles que equipara automáticamente autoridad a autoritarismo. Es cierto que hoy es más difícil ejercer la autoridad, pero también es cierto que en gran medida hemos renunciado a ejercer la autoridad, creyendo que al ejercer la autoridad estábamos haciendo algo malo. Las razones históricas para esto son comprensibles, los argentinos tenemos sobrados ejemplos desgraciadamente y muchos de ellos históricamente muy recientes, en que gobiernos ferozmente coactivos han utilizado la expresión autoridad para referirse a su contrario: a los fusiles, a las desapariciones. Eso no es autoridad, es coacción en su forma más descarnada, pero estos "gobiernos" lo llamaban autoridad. Entonces se ha construido una asociación perversa entre la autoridad y la coacción, en la cual pareciera que la autoridad fuera una forma más de la coacción, donde en realidad es su contrario. Y por caer en esa trampa, también es que cedemos muchas veces a una huida nostálgica –no sólo nosotros, sino en muchas partes del mundo—. Hay que restaurar la autoridad: ¿implica eso por tanto volver al castigo físico? No, porque la autoridad y la coacción son cosas totalmente distintas; de lo que se trata justamente – y ese es el desafío en una sociedad democrática– es construir vínculos de autoridad que sean percibidos como legítimos, que no requieran ni como primera ni como última instancia de respaldo formas de coacción; y la paradoja – y con esto sí termino – es que por haber abandonado, renunciado a ejercer la autoridad pensando que se trataba de una forma de coacción, no hemos tenido más remedios que recurrir a la coacción.

Lo que más me llamó la atención de mi investigación en el marco del Observatorio es esta idea de por qué muchas de las escuelas en las cuales yo hice trabajo de campo -primarias y públicas de barrios populares urbanos de dos ciudades diferentes- parecían estar en un estado de conflictividad permanente, que muchas veces los actores viven como en una forma de violencia; pero una de las respuestas que encontré a esta situación es que el que exista una autoridad percibida como legítima y en tanto tal consensuada, tiene un enorme valor en la medida en que es lo que permite desempatar conflictos.

Si le digo a mi hijo que tiene que venir a casa a las una de la mañana y me dice "no, a la tres" él da su opinión y yo escucho su opinión, escucho sus razones, pero llega un momento en que como la discusión no puede seguir para siempre, alguien tiene que tener la última palabra; si él reconoce mi autoridad como legitima, él volverá a la una y media; no porque esté de acuerdo con el contenido de mi orden (él sigue pensando que era mejor volver a las tres), sino porque está de acuerdo con mi legitimidad para

emitirla; es como la legitimidad del Estado para legitimar leyes; si yo solamente siguiera las leyes con las que estoy de acuerdo, sería un "viva la pepa"; yo sigo incluso leyes que me parecen absurdas porque creo en la legitimidad del Estado para proponerlas. Donde no hay autoridad, donde no existe un consenso acerca de la legitimidad de alguien para tener la última palabra, la única forma de dirimir un conflicto es a través de un juego de coacciones mutuas, donde termina ganando el que tiene el garrote más grande, el que levanta más la voz o el que puede amenazar más verosímilmente a otro. Yo creo que ésta es la gran paradoja de la autoridad y la violencia en las escuelas, que durante muchos años tratamos de erradicar, pensando a la autoridad como una forma de violencia, confundidos históricamente por esta equiparación política de coacción y la autoridad, y ahora nos estamos dando cuenta de que hacer desaparecer la autoridad de los escenarios familiares o escolares, es abrirle la vía a la otra, la única forma alternativa de dirimir conflictos que es la coacción.

Habría que comprender que hay ciertas dinámicas de violencia, en las escuelas, que pueden ser abordadas específicamente desde lo institucional y obtener cambios significativos. Creo que parte de esta tarea tiene que ver con una restauración de la legitimidad de la autoridad docente, siempre y cuando no digamos coacción cuando decimos autoridad, ni volvamos a esta escuela idílica del pasado, que nunca existió, y que en todo caso en la forma históricamente específica en que sí existió, era una escuela que le daba mucho más lugar a la coacción que el que estamos afortunadamente hoy dispuestos a darle.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:
Quiero consultar el rol de la familia, porque el lugar que ocupo es de directora en una escuela media. Yo creo que la familia actualmente, está muy alejada de la escuela y sé que no hay recetas mágicas; pero en el intercambio uno puede saber qué estrategias se pueden utilizar para incluir a los padres en la escuela. Desde mi lugar, es la mayor problemática que tengo. Más que el tema de la violencia, es el poco reconocimiento de la comunidad o poco compromiso que los papás tienen con la escuela; desde no venir a registrar una firma a retirar un boletín o no venir a retirar a un alumno que está descompuesto.

NOEL:
Decíamos que antes podíamos presumir, como más o menos establecida, una relación de cooperación entre la familia y la escuela. Hoy por hoy hay una gran variedad de relaciones entre la familia y la escuela, que aunque superficialmente parezcan a simple vista similares, tiene distintos orígenes y distintas motivaciones. Quizás el caso más evidente y tal vez el que todos pensamos, cuando pensamos las nuevas relaciones entre la familia y la escuela, es que hay muchas familias sobre todo en las escuelas en que yo he trabajado -públicas y de barrios populares- que realmente no pueden implicarse con la escuela, no pueden por una falta de tiempo físico, trabajan todo el día y no tienen ningún margen para implicarse en las actividades escolares de sus hijos; o en otros casos se trata de padres que mandan sus hijos a la escuela y sienten un sentimiento de inferioridad muy pronunciado frente a la sacralidad de cómo perciben a la escuela, colocándola como en un lugar muy lejano y en el que no se implican por vergüenza. Y del lado de las clases medias, sobre todo de las clases medio-altas, aparece una mercantilización del vínculo con la escuela, donde ésta empieza a aparecer en los relatos de estas familias y de estos padres, como un servicio que se adquiere en un mercado educativo y que opera por delegación. Esto es particularmente visible en el caso de muchos docentes que entrevistamos de escuelas privadas que cuentan dichos de los padres de sus alumnos como "yo le pago a la escuela para que se ocupe de mi hijo" y en este caso cada invitación que la escuela hace a los padres a implicarse o participar es leída, no sólo como una molestia, sino como una incapacidad: "si me tienen que llamar a mí, es porque no saben hacer su trabajo". Esto revela que este vínculo entre la escuela y la familia que nosotros pensamos como natural, hoy es un vínculo que por distintas razones aparece en crisis -"yo pago para que la escuela me saque el problema de mi hijo de encima"- y por esto aparecen estas formas de indiferencia que, insisto, son más comunes en las escuelas de sectores medios y de sectores medios altos, donde por otras razones los padres elijen delegar la educación, como si no

fuera asunto de ellos. No sé cómo transformar esto en una pregunta que tenga respuesta pero creo que nos debemos una investigación que recoja una tipología de estas clases de actitudes, para ver cómo trabajar específicamente cada una de ellas y pensar cuáles pueden ser trabajadas desde las escuela y cuáles no; porque al padre que tiene que trabajar veinte horas cartoneando porque es su única forma de subsistir, hay que conseguirle trabajo para que pueda asistir a la escuela, porque acá no pasa por desinterés o desimplicación.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

Yo quería hablar de formas no manifiestas de violencia, sobre todo con los profesores; es decir, hay profesores que sistemáticamente se conducen con los alumnos del colegio secundario de forma violenta pero no es manifiesto, no es algo que uno pueda hacer un acta; es una violencia imperceptible, pero que es violencia.

NOEL:

Bueno; lo que vos decís es interesante y que por razones de tiempo no introduje en mi intervención pero que sí es crucial. Cuando uno piensa en general en la violencia en las escuelas, piensa en estos hechos espectaculares con los cuales los medios nos están bombardeando todo el tiempo; pero cuando uno va a conversar, ya sea con los docentes o con los alumnos, respecto de cuáles son las formas de violencia con la que ellos se sienten personalmente más afectados, no son ésas las que aparecen. Las formas de violencias que registran mayor impacto en los distintos sectores de la escuela, ya sea entre docentes o entre alumnos, son estas formas de violencia que mencionás; que son formas sordas, no visibles, minúsculas, casi instantáneas; pero, como la gota que horada la piedra, generan un efecto de desgaste y de angustia permanente que, en ambos lados, funcionan para generar un sentido de angustia, de sin sentido, de impotencia y de vulnerabilidad permanente, que es la forma más sobresaliente que mencionan nuestros informantes cuando les preguntamos. Y esto revela el contraste, ya que las formas que son más espectaculares de violencia no son necesariamente ni las más extendidas, ni las que los informantes registran como más perjudiciales, porque de esos hechos espectaculares hay uno cada tanto y sólo en algunas escuelas, pero estos hechos cotidianos ocurren todo el tiempo y tienen un costo muy alto para los que los sufren.

SEDE TUCUMÁN:

Yo soy una directora nueva de nivel inicial y con poca experiencia. Mi intención era consensuar todo lo más posible sabiendo que tenía que ser yo la responsable de la autoridad a pesar de tener que lograr el consenso siempre en lo posible, pero me ha ocurrido un hecho que yo considero que ha sido de violencia, sin intención de tal. Con el pedido de la supervisora de algo que teníamos que hacer a la brevedad y esto era llevar carpetas para un taller, carpetas de las docentes y

carpetas de los niños. Mi manera de cumplir fue diciendo que sí y mandé a pedir dos o tres carpetas de los niños, mientras yo buscaba otra bibliografía que pedía. Cuando me decido a salir porque no encontraba bibliografía, las maestras ya estaban en la calle negándose a dejar sus carpetas, y me hacían sentir como que yo cometía un acto de violencia pidiéndoles sus carpetas, que eran un documento personal. Entonces les dije que si no querían dejarlas que no las dejen. Solamente una maestra me la dio y yo volví a la dirección sola, me quedé a reflexionar durante la siesta, y me dije que yo tengo que dejar constancia de esto, porque no puedo ir al taller sin las carpetas. Entonces hice un acta donde ponía que ellas no me dejaban las carpetas porque yo no se las había pedido por escrito, cuestión que tenían razón, porque el pedido hacia mí había sido vía telefónica. Ha sido muy duro y nunca hubiera pensado que todavía no tenía autoridad legítima, de hecho esto es lo que yo sentía. ¿Cómo puedo revertir esto más allá de conversarlo? Han llegado a decirme que era como obediencia debida lo que pedía. Quiero que usted me diga, si yo estaba tan descolocada en hacer un acta para dejar constancia de lo sucedido.

NOEL:
No puedo arbitrar sobre la legitimidad del hecho, pero si puedo utilizar esto para profundizar algunas cosas. Sí, es cierto que es relativamente frecuente y sumamente efectivo utilizar la coartada del autoritarismo para impugnar reclamos de la autoridad, esto siempre funciona por razones históricas que no necesito explicar. El delicado equilibrio entre el consenso y la autoridad pasa muchas veces por la cuestión de la legitimidad; si estamos hablando que la autoridad está basada sobre una percepción de legitimidad, esta legitimidad tiene una particularidad consensual; es decir, lleva tiempo y no es instantáneo. ¿Cuáles son los límites de la legitimidad que posibilita la autoridad y en qué medida estos límites marcan límites al ejercicio de la autoridad? Habría que pensar que acá hay una cadena de demandas y cada cadena tiene su propia lógica de legitimidad, y esto lleva tiempo, es que el consenso también encuentra límites, porque uno tiene siempre que buscar el consenso y buscarlo allí donde sea posible, pero hay ocasiones en que no se llega al consenso y es en este caso que existe esta potestad de desempate, que está reservada a la autoridad; pero éste es un proceso que tiene desprolijidades, lleva tiempo construir autoridad y esto no nos tiene que angustiar, sino ser visto como parte de un proceso de aprendizaje.

SEDE USHUAIA
TIERRA DEL FUEGO:
Institucionalmente cuáles serían las bases a las que deberíamos apelar para construir autoridad en los docentes. Y por otro lado, lo que noto en mi institución es que hay un desplazamiento del lugar de autoridad del padre "que dice ella es grande", "ella ya sabe", "yo ya le dije", "ella ya tiene que tomar sus propias decisiones". Y lo que queda es un

chico que no tiene límites, pero un chico desamparado para mí. La pregunta es si se puede hacer algo para que el padre tome un rol de autoridad.

NOEL:
Una de las primeras cosas que hay que hacer para intentar reconstruir la autoridad, desde el espacio institucional, es estar muy atento a las formas de deslegitimación de la autoridad que emanan de la misma institución; pensemos cuántas veces hemos visto un docente desautorizar a otro, a un directivo desautorizar al docente, a un docente desautorizar al directivo, a un adulto desautorizar a otro adulto; todos esos mecanismos de impugnación de autoridad hacen mella en la legitimidad de la autoridad. Entonces yo creo que es fundamental lo que puede hacer la institución respecto de la reconstrucción de la autoridad, la reconstrucción de una legitimidad de la autoridad colectiva de los agentes del sistema escolar. Nosotros solemos caer en la trampa de la autoridad carismática e intentar que se nos reconozca autoridad a nosotros como personas, al mismo tiempo que se impugna la autoridad del otro y eso no puede ser; si queremos reconstruir la autoridad en algún sentido tenemos que construirla colectivamente.
También hay que tener en cuenta lo que observa Norbert Elías acerca del proceso de horizontalización de las relaciones entre adultos y niños; hay un pedagogo y filósofo francés que se llama Alain Renault que dice que el drama de la autoridad en la sociedad contemporánea es que a un grupo de personas que ya no quiere someterse a la autoridad se le ha sumado otro grupo de personas que ya no quiere ejercerla y éste es el problema; es que la horizontalidad creciente de los vínculos entre adultos y niños, horizontalidad que insisto forma parte de un horizonte emancipador con el que estoy de acuerdo -nadie está hablando de volver a la Edad Media- plantea problemas particulares en la medida en que sigue siendo cierto que hay un vínculo parcialmente asimétrico entre el adulto y el niño, y hasta entre el adulto y el joven en relación con lo que señalaba del rol de socialización,

MARINA LERNER:
La que está cuestionada hoy es la autoridad tradicional; no la autoridad en sí, sino la que responde a la forma tradicional de la autoridad, que nos ha permitido ubicarnos en relación a nuestros antepasados. La autoridad tradicional es la que nos posibilita tener en cuenta que nuestro presente y nuestro futuro tienen que ver con una tradición de valores sostenidos por nuestros adultos. Esto es, en parte, el resultado de la Modernidad que ha ayudado a horadar el sentido de la tradición y nos ha llevado a convencernos que nos auto-fundamos. Esta auto-fundación es muy peligrosa, si pensamos en el vínculo entre los adultos y las nuevas generaciones, porque la idea que se ha instalado o se está instalando a partir de la creencia de la auto-fundación subjetiva es que el destino depende de uno mismo, entonces toda la responsabilidad de cómo nos va

en la vida cae exclusivamente en cada uno; pero uno de los problemas de esta idea comienza cuando se trata del destino de un niño o un joven, que necesita del adulto para crecer. Por lo tanto, cuando la docente nos pregunta sobre cómo hacer para que los padres se responsabilicen y cómo construir la autoridad docente, en principio, podemos decir que hay que volver a formar comunidad y responsabilizarnos de nuestros niños y jóvenes; volver a tener claro cuál es el marco legal que nos posibilita vivir con el otro, para poder transmitírselo a las nuevas generaciones con claridad. Por lo tanto, es fundamental retomar el vínculo familia-escuela para consensuar mínimas cuestiones, lo que implica construir y habilitar un discurso institucional de los adultos de la comunidad educativa, para ayudar a los chicos a hacer lazo con los otros.

Lo que posibilita un marco legal es el lazo social; sin la norma clara es difícil poder convivir en comunidad. La autoridad hay que sostenerla entre todos los adultos y siempre debe estar enmarcada en la ley, lejos de la arbitrariedad del capricho individual; por eso es importante que cada escuela tenga su documento de convivencia, que implica un consenso de parte de la comunidad educativa que aclara qué se puede y qué no se puede hacer, dentro de un ámbito escolar. El tema es cómo los adultos de las escuelas sostienen el documento en la institución; por ejemplo cuando un alumno discrimina a un compañero, es importante que todos los docentes trabajen sobre esto, que no se lo permitan y que no sólo sea el docente de matemáticas el que le marque la transgresión al joven. El alumno debe percibir que es la institución que le dice "no" al acto discriminatorio, no solamente un docente y también, debo aclarar, que si un docente discrimina es muy difícil explicarle a un niño o un joven que eso está mal.

SEDE CÓRDOBA:

Las asimetrías están cada vez más erosionadas, parece complicado que se llegue a un consenso. Y lo importante es ver si la búsqueda de estos mecanismos debe hacerse en las instituciones o se pueden encontrar políticas que favorezcan la posibilidad de encontrar estos dispositivos.

NOEL:

Sí, ésta es la paradoja de la autoridad. Consensuar la autoridad implica consensuar la facultad contextual y localizada de algunos miembros de la comunidad que consensúa para ejercer de manera asimétrica su autoridad. Uno dice que la asimetría a todos nosotros, "en cuanto a modernos y a argentinos", nos da problemas para pensarla intuitivamente como moralmente legitima; pero ya vimos la posibilidad de no pensarla así y Marina recién expuso de manera mucho más clara, que no hay demasiada alternativa a acordar consensos normativos, porque la alternativa a la autoridad es la coacción permanente. Si yo no consensúo la legitimidad de una persona para desempatar situaciones conflictivas que aparecen como irresolubles, se va a desempatar a

los golpes, con gritos. Ya hemos probado que la coacción permanente no funciona, porque como ya sabía Hobbes -hace cinco siglos-, gana el que tiene el garrote más grande, pero el que tiene el garrote más grande en algún momento va a dormir y va a venir otro con un garrote más grande.

Respecto de las cuestiones políticas, creo que la escuela en relación con lo que decía al principio no puede ni debe aislarse de otros contextos; yo creo que este tipo de reconstrucciones y este tipo de consensos hacen a la definición de lo que es una sociedad democrática. Claude Lefort dice que la democracia es vivir en el desacuerdo y en la incertidumbre, y vivir también a partir del consenso, de que en forma local, parcial, determinada y legítima alguien tiene que tener la capacidad de desempatar conflictos, capacidad que le es delegada y que no es divina, ni tradicional. En esta paradoja entre legitimidad y asimetría creo que está la base sobre la cual la autoridad debe funcionar en una sociedad democrática.

MARINA LERNER:

Yo cuestionaría un poco la creencia actual sobre la imposibilidad de construir y sostener la asimetría. Recorriendo escuelas observamos cómo el alumno está constantemente en la búsqueda de un adulto y cómo saben elegir perfectamente al tutor o al que le entrega el diploma en su egreso escolar. Observamos que los más jóvenes siguen buscando en un adulto alguien que les pueda decir "basta" en algunas cosas que implican riesgo para sí o terceros, pero también sean capaces de alojarlos y cuidarlos en su devenir adulto. La autoridad debe ayudar a las nuevas generaciones a acotarse en sus impulsos pero también las debe habilitar en la palabra. Esto es un "no" que implica un "sí".

SEDE MISIONES:

Soy formadora de formadores, formo docentes y me pregunto cómo aprender a ser docentes otra vez ¿cómo volver a construir una autoridad legítima?

SEDE JUJUY:

Con respecto a la violencia escolar digo que es una plaga de la sociedad y no sólo en las escuelas, sino en la familia, porque el chico es violento porque viene de una familia, de un hogar y esta familia está inmersa en una sociedad violenta. Yo voy a remontarme nuevamente al pasado y decir que lo de antes era diferente a lo actual y que en esa época la escala de valores era distinta, por ejemplo el respeto, la responsabilidad, creo que ahora ocupan el último lugar o quizás ni siquiera están en esta sociedad.

Notamos como diferencia en un turno de la escuela, los resultados positivos con respecto a los conflicto de convivencia escolar, problemáticas en la que se llegaron a consensos internos en la escuela en la forma de abordarlos. El consenso implicó la construcción del régimen de convivencia y se han logrado buenos resultados.

Lo que no sabemos es cómo resolver lo que uno siente, hablo del sentir como

profesional cuando se da cuenta la quita de autoridad de parte de algunos superiores por intereses políticos o gremiales. Yo creo que esto es para trabajarlo a nivel ministerial, qué bajada se hace al respecto en las diferentes provincias y qué llega realmente a las instituciones.

NOEL:

Hay un problema con la reconstrucción del carisma y sobre todo con este carisma que puede dar el conocimiento, carisma del que he hecho breve referencia. El carisma en realidad no depende de uno, sino del reconocimiento que otros le den a ese carisma. Yo no puedo decir "síganme porque soy fascinante, inteligente, santo o un gran líder político", es otra persona la que reconoce el carisma en mí y el problema es que, justamente, ese objeto de reconocimiento legítimo como carisma varía históricamente. El lugar que hoy se le da al conocimiento, en muchos ámbitos de nuestra sociedad, es decididamente menor en relación al lugar que se le daba al conocimiento y lo que éste hacía posible hace algunos años. Yo creo que no es tanto una pregunta escolar sino una pregunta más social, sobre qué lugar tiene el conocimiento en la clase de cosas a las que le damos legitimidad; porque ahí también está la lógica del mercado donde el conocimiento es, en el mejor de los casos, una mercancía y tiene un lugar muy distinto al que tenía antes.

En relación con la intervención de nuestras compañeras de Jujuy, no se trata de una cuestión de chicos violentos y familias violentas; esto es romper las cadenas complejas de relación y pensar que la violencia es simplemente porque hay gente violenta y que si separamos esa gente violenta, la violencia dejaría de existir; y esto es falso, porque por otra parte la escuela puede hacer diferencia; es lo que yo trataba de decir cuando explicaba esto de la escuela como prisma; puede que la sociedad fuera de la escuela sea más violenta, pero qué capacidad tiene la escuela para plantear la existencia de un límite, donde la violencia quede afuera y no que deje de existir, sino que quede afuera de las fronteras escolares .

Lo de los valores es cierto porque los valores cambian todo el tiempo; no hay valores permanentes, inmutables y eternos; forman parte de una serie de procesos sociales de valoración en los cuales la escuela es sólo un eslabón en la cadena de valoración. Hay otros dadores de valor como el mercado, los bienes culturales, la televisión que compiten con la escuela en la adjudicación de valores. Es una batalla compleja.

SEDE SALTA:

Soy parte de los equipos interdisciplinarios, escucho mucho de la estrategia de mediación para la resolución de conflictos y para tratar la violencia, quiero saber si nos pueden explicar un poco esta estrategia de mediación, ¿en qué consiste? y si es factible llevarla a cabo en la escuela y ¿cuán eficaz es?

NOEL:
La estrategia de mediación es eficaz pero tiene pre-requisitos de subjetividad; requiere una preparación previa para que sea eficaz; no es una receta mágica que uno pueda aplicar, pero de hecho hemos trabajado con estrategias de mediación y logramos notables resultados; por eso tal vez ponerte en contacto con el Observatorio sería lo mejor para darte toda la información que necesites.
Muchas Gracias.

MARCELA GUTIÉRREZ y DANIEL BASTÁN

LA DISCRIMINACIÓN TAMBIÉN ES VIOLENCIA

Daniel Bastán

Docente en las áreas de Matemática e Informática en la EEM Nª1 "Anexo Chasicó" desde 1994. Programador de sitios web y bases de datos. Empresario Pyme. Catequista.

Son autores de una de las experiencias sobre resolución de conflictos en el área de convivencia escolar que publicó el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Marcela Gutiérrez

Profesora y Licenciada en Letras (USAL). Diplomada Superior en Gestión de las Relaciones Humanas en Instituciones Educativas (UCS) y Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO).

Ha sido docente de Escuelas Medias en Bahía Blanca. Es actualmente Regente de Estudios de la EEM Nº1 "Anexo Chasicó". Ha sido expositora en Congresos y Encuentros con la temática de la Discriminación, la Pedagogía de la Alteridad y las Intervenciones Pedagógicas Innovadoras. Tiene publicaciones realizadas en relación a las temáticas mencionadas.*

GUTIÉRREZ:

Chasicó, un pueblito de 200 habitantes que está a 70 km. de Bahía Blanca, pertenece al distrito de Tornquist al sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Nosotros trabajamos en el anexo Nº 241 de una escuela media. El anexo fue creado en 1990 precisamente para que las familias de Chasicó -en su mayoría de la zona agrícola ganadera- tuvieran un lugar donde mandar a los chicos a la escuela porque hasta ese momento teníamos que viajar hacia otras localidades, generalmente a Bahía Blanca. Cuando se creó la escuela comenzaron a asistir a la institución alumnos del pueblo, de campos vecinos, chicos de una zona de quintas que está a 30 km de Chasicó conformando casi la mitad de la matricula. Estos alumnos eran de origen boliviano o hijos de norteños. Desde el comienzo hubo una serie de prejuicios hacia estos alumnos por sus orígenes o lugares de procedencia. No nos fue difícil notar cómo los categorizaban: los "bolitas" o los "negros" o los "beneficiados". Eso era entre otras cosas, porque usaban transporte de la Dirección de la escuela para acercarse a la institución. Generalmente se burlaban de ellos en el espacio áulico o en los recreos: los "chicos de campo" y de los campos vecinos se juntaban entre ellos dejando de lado a los "chicos de las quintas". Estos "chicos de las quintas" pertenecen a la zona de Sauce Chico y Nueva Roma; son chicos que trabajaban al igual que sus papás y sus familias. Desde que se creó la escuela hemos estado buscando constantemente estrategias para ver cómo podemos lograr una convivencia armónica entre los de Chasicó que se autollaman "nosotros" y los "otros" que vendrían a ser estos chicos de las quintas.

La experiencia surgió en el año 2003. El grupo estaba formado por tres chicos que eran del pueblo y siete que eran de la zona, formando un grupo muy complicado. Por un lado los chicos del pueblo se sentían avasallados por los chicos que eran de las quintas y los chicos de las quintas no encontraban su lugar. Había un alumno boliviano que se llama Sebastián sobre el que tuvimos que trabajar bastante, porque, por ejemplo, nos decían que venía con una navaja por si alguien se burlaba de él o si lo trataban mal. Sebastián vivía en una zona de carencia económica, sin baño, ni luz, ni agua potable. Todo esto hizo que de alguna manera, los docentes que sentimos un amor especial por la institución, formemos esto que llamamos "el anexo".

La trayectoria escolar de los alumnos por momentos se tornó muy conflictiva y cuando en el 2005 estaban en Primer año del Polimodal, en la clase de Derechos Humanos surgió el tema de la discriminación. Varios chicos se largaron a llorar. Ya habíamos tenido entrevistas con los papás que decían que sus hijos se sentían mal en la institución, que se burlaban de ellos, entonces me preocupó mucho lo que estaba ocurriendo, más allá de que siempre se veía esto que pasaba. Dialogué con los docentes y en ese momento Daniel tuvo una idea que va a desarrollar. Hacia el final voy a comentar los otros dos proyectos que elaboramos

para terminar el ciclo y cómo esos chicos pasaron de no hablarse, tratarse mal, burlarse y avasallarse entre ellos, a una relación que más que compañerismo fue una relación de amistad.

BASTÁN:

Buenas tardes, gracias por estar. Esta fue una experiencia que en lo efectivo comenzó al día siguiente de la visita de Marcela al curso, que era el día que a mí me tocaba dar matemática con los chicos, pero que en realidad ya se venía dibujando. Yo había sido docente de ellos el año anterior, en lo que era el 9no. año. Realmente el ambiente del aula era bastante complicado, difícil. No había buena relación, había mucha agresión y era latente la posibilidad de que surgiera algún estallido que empeorara aún más la situación. A su vez, uno de los chicos que se incorporó en el 7mo. año, salió como abanderado de 9no., hecho que de alguna forma hirió el orgullo de los chicos que venían desde el pueblo y que estaban juntos desde el jardín de infantes. Ahí sintieron que lo que era de ellos ya no estaba siendo de ellos.

Espero poder transmitirles esta experiencia enriquecedora que tuvo un desenlace muy lindo. El trayecto que fuimos caminando juntos fue muy valioso. Nuestra escuela articula con otras cinco escuelas de los alrededores de Chasicó lo cual ya marca una diferencia entre el estatus de los alumnos de un lugar y de otro. La historia es más o menos así:

Había tres alumnos que eran del pueblo y que estuvieron desde jardín de infantes juntos, inseparables amigos, eran como los dueños de ese año, del lugar. En 5to. grado se incorpora Norma, una chica entrerriana que vive fuera del pueblo y que es hija de empleados de una estancia. En 7mo. grado se incorpora Soledad, de origen boliviano, que vive a 40 km de Chasicó, en la zona de quintas, y que trabaja conjuntamente con su familia en las quintas. En 8vo. año se incorporan Gustavo y Sebastián que son también de la zona de quintas del paraje Sauce Chico a 30 km de Chasicó. Sebastián era un alumno que estaba muy a la defensiva, se sentía que no encajaba en el grupo y amenazaba con agresiones. Gustavo era el alumno que terminó siendo abanderado con lo cual, para los tres que venían siendo siempre los mejores del curso, fue algo que separó más las aguas. Esta es la situación del grupo que yo recibí en el 9no. año. Esta mala relación hacía que no solamente hubiera tanta agresividad, tanto enfrentamiento, tanto conflicto, sino que también el grupo estaba detenido en el aprendizaje. Los chicos del pueblo se sentían desplazados; lo que era de ellos ya no era más de ellos, tenían que compartirlo y, lejos de abrirse a quienes se incorporaban al grupo, decidieron formar un grupo cerrado, literalmente no hablaban con nadie a no ser que fuera estrictamente necesario. Los que se fueron incorporando de afuera sentían que no tenían un lugar, y esa falta de lugar a veces hacía que se retrajeran. Sentían que estaban ahí pero que no tenían cabida para nada, no se sentían considerados, ni respetados, ni

valorados. A su vez, ellos tenían algunos preconceptos de los chicos del pueblo: "estos no me entienden, se creen que son los mejores". Existían prejuicios de ambos lados y esto conspiraba contra la convivencia.

El rendimiento académico era malísimo, la convivencia era terrible, la agresión era lo habitual. Además había una sensación muy fuerte de que ese grupo estaba perdido, de que no servía, que cada uno en sí mismo no podía lograr nada.

El día posterior a la intervención de Marcela, me tocaba dar mis horas de matemática. Estábamos viendo en ese momento el "teorema de Thales" y nos pusimos a hablar de lo que había pasado el día anterior, la situación de llanto, de dolor, de sentirse afuera, discriminado. Por lo que habíamos charlado con los docentes y lo que yo veía, era que si bien había un problema de discriminación, no teníamos que focalizarnos en eso como problema sino que teníamos que correrlo del centro de la escena para construir algo que nos motive a todos. La matemática sería el pretexto para trabajar juntos, para poder salir adelante. Fue una herramienta útil, no sólo para resolver las dificultades de aprendizaje, que en este caso era lo menos importante, sino para atender el problema de la convivencia. Para eso había que motivar a un grupo que estaba completamente desmotivado, que no quería ir a la escuela, chicos que no querían verse ni dentro ni fuera de la escuela. Había que generar una propuesta fuerte, que propiciara en ellos la sensación de "esto puede estar bueno", cosa que no se había dado nunca. Yo les dije: "podemos hacer algo juntos, algo que sea útil, algo que nos haga sentir bien, y que además nos sirva para aprender". Como estábamos en clase de matemática, les propuse algo relacionado con lo que estábamos viendo.

Un breve paréntesis para aclarar la situación: uno de los inconvenientes que teníamos en la escuela en ese momento era que para ver una película teníamos televisores chicos, entonces veían los de adelante pero no los de atrás. Pensando en ese problema, les propuse hacer un proyector de televisión para ver mejor las películas, usando los principios del teorema de Thales.

Acá pasaron varias cosas. Por un lado la sorpresa de ellos: "este tipo no está muy cuerdo que digamos, ¿cómo va hacer algo que se compra en un negocio a 3000 pesos? ¿cómo vamos a hacer eso nosotros acá? Por otro lado otra sorpresa: "Oh! ¡la matemática sirve para algo!". La idea de que algo que teníamos que aprender podía sernos útil fue lo que los entusiasmó y aceptaron la propuesta.

Pusimos manos a la obra y empezamos a investigar, a ver qué se podía hacer y cómo. Ante las primeras ideas, ya volvimos al "teorema de Thales", la visión que tenían de lo que podíamos hacer en matemática era diferente ya que un rato antes nos peleábamos entre todos, nos sentíamos mal, no podíamos aprender. La respuesta de los chicos fue inmediata: queremos ver, queremos saber…

Algunos se pusieron a investigar con libros, en Internet, empezó a haber un movimiento y una expectativa que era la que impulsaba ese movimiento. Por primera vez quisieron saber algo porque estaba la promesa de que con ese saber se podía llegar a hacer algo útil.

Creo que vale la pena contar de manera textual las preguntas que fueron surgiendo de parte de los chicos durante este proyecto y que yo no había previsto.

¿Por qué lo hacemos? -Porque está relacionado con el tema de matemática, el teorema de Thales, nos resultó interesante y surgió la idea.

¿Para qué lo hacemos? -Para hacer algo útil para la escuela, para que le quede algo, para demostrarnos que somos capaces.

¿Cómo lo hacemos? -Averiguando, investigando, aplicando en el trabajo en grupo los conocimientos que teníamos. Es la primera vez que aparece la idea de trabajar en grupo.

¿Qué rescatamos hasta ahora de la experiencia? -Notamos preocupación, interés y responsabilidad, que trabajando en grupo "se puede".

¿Qué esperamos? -Que funcione, que la gente esté orgullosa de nosotros, que se vea bien, que resulte útil, que lo hagamos, que lo terminemos, que sirva de ejemplo, sentirnos orgullosos de nosotros mismos.

Este grupo, yo no lo dije antes, se autodenominaba el peor curso de la historia de la escuela; nadie se los había dicho, ellos solos estaban creídos de eso.

El objetivo era -y creo que sirvió como estrategia- sacar el problema del centro de atención. Antes veíamos solamente el problema y no veíamos otros caminos posibles. Queríamos que los chicos se conocieran de otra forma. Como suele suceder siempre, no eran malos chicos, sino que necesitaban conocerse de otra manera. Hasta ese momento no había habido condiciones para que se conocieran bien, para que vieran que el otro, viniendo de otro lugar, haciendo distintas cosas, puede tener las mismas necesidades y dificultades que yo. La idea principal era que se conocieran, porque conociéndose la discriminación podría terminar.

GUTIÉRREZ:

Lo que vemos se sigue viendo incluso actualmente. Algunos de estos chicos vienen en un transporte escolar, salen a las 5:20 de la escuela y tienen que esperar hasta las 6:20 a que los otros grupos salgan para tomar juntos el micro. Los chicos del pueblo no les dan cabida a aquellos en sus casas, no los invitan a sus casas, ni a tomar mate, ni a hacer un trabajo, ni a mirar televisión, ni a jugar a la pelota… se tienen que quedar enfrente de la escuela o en la placita. No hay un acercamiento ni hospitalidad para eso chicos que viajan desde la zona.

BASTÁN:

Uno de los puntos importantes era que en el conocernos de otra forma, estaba planteado poder salir de la escuela. ¿Por qué? El grupo no se sentía muy seguro, su autoestima era muy baja y ese mote de "los peores" condicionaba mucho. Si el

resto de la escuela se enteraba de lo que íbamos a hacer y esto que intentábamos hacer fracasaba, ellos se iban a sentir aún peor que antes. Con lo cual, planteada la idea de construir este proyector, nos propusimos hacerlo en secreto, que nadie se enterara.

El trabajo se iniciaba a las 5:20 cuando los chicos salían. Nos reuníamos en casa de los integrantes que vivían ahí en el pueblo. Fue una persona del pueblo la primera que abrió la puerta para que todos los demás fueran a su casa a trabajar. Cortábamos cartones, usábamos materiales bastante discretos. Básicamente lo que hacíamos era construir prototipos a partir de dos espejos, una lente, cajas de cartón y cinta de pegar.

Mientras, tomábamos mate, charlábamos… Fue importantísimo hacerlo juntos y en secreto, mantener esa complicidad. Eso empezó a generar una idea de grupo. Además el trabajo significaba repartir tareas y responsabilidades, entonces era necesario confiar en el otro y también asumir que "yo no puedo hacer todo", y que "si uno no hace su parte, el todo no se va a conseguir". Esto sirvió para vernos de otra manera y para que ellos se reconocieran de una forma distinta. Empezaron a confiar entre ellos, a necesitarse. Fueron los primeros avances en la relación del grupo.

Después de varios planteos teóricos, de haber superado la etapa de entender en qué consistía el teorema de Thales y poder aplicarlo, luego de investigar, de tirar algunas ideas de cómo construir, armamos un primer prototipo que pensamos que debía funcionar. En realidad lo que pasó fue que al probarlo se vio una luz muy desenfocada. La desazón inicial fue grande, estaba todo bien pero no andaba, parecía que o bien la matemática estaba fallando o era el profesor…

Fue interesante analizar las reacciones. El primer golpe fue duro, el fantasma de no va andar otra vez, otra vez fracasamos… Pero son las debilidades las que generan las fortalezas. Había que ver cuáles eran los pasos y evaluar en qué estábamos fallando para ver de qué manera era posible hacerlo funcionar.

Planteamos un segundo proyector, un segundo prototipo que era un poco más complejo. Como habíamos notado que el problema era que las imágenes se recortaban, buscamos espejos más grandes, pero como el enfoque no funcionaba, nos pusimos a averiguar por qué no funcionaba y nos dimos cuenta que necesitábamos tener algo para graduar el enfoque. Aprendimos que la pantalla de los televisores es curva y eso era lo que generaba un problema serio de enfoque. Todos estos estudios nos llevaron a plantear una segunda opción que mantuvimos en secreto y que funcionó. Sabíamos que para que funcionara necesitábamos una pantalla plana que no teníamos, pero con un televisor de pantalla no muy curva logramos ver películas en un tamaño de 100 pulgadas con lo cual no íbamos a tener inconvenientes para que todos vieran una película.

Durante este proceso reforzamos con los chicos lo que se venía trabajando, lo que se había estudiado, investigado. La es-

cuela nos dio la oportunidad de aprender algo que nos sirvió y ahí está la respuesta a la pregunta de los chicos "¿esto para qué nos sirve?".

Inicialmente nos sirvió para armar un aparato que funcionara, pero en realidad sirvió para mucho más. Aprendimos muchas otras cosas que no estaban ligadas ni a la matemática ni a la óptica, cosas que impulsaron a un grupo a decir "miren, nosotros hicimos algo y lo queremos mostrar". Ahí fue cuando se levantó el velo del secreto y se presentó el proyector (que era un montón de cajas de cartón, con un televisor al lado y un reproductor de DVD). Pudimos mostrarlo a todos los chicos de la escuela, causando mucha sorpresa porque nadie sabía lo que estábamos haciendo, causó alegría en el mismo grupo y hasta logró cierta admiración en los demás. Se comentaba "qué bueno lo que hicieron".

Empezábamos a cerrar un capítulo de este grupo, en cuanto a su autoestima y a su relación. La experiencia fue buena porque también fue original, fue algo nuevo no sólo para el grupo. Fue original, concreto, útil y posible de hacer.

Este proceso duró más de lo que duró el tema del teorema de Thales.

Pudimos mantener el programa de la materia y en la medida que los chicos trabajaban bien tenían como premio poder dedicarle 15 minutos al final de la hora, para seguir trabajando en el proyecto, aparte de trabajar fuera del horario escolar. Los días que no cumplíamos las pautas de la clase, el proyector quedaba de lado porque teníamos que seguir avanzando. Un día una alumna me planteó "ya sabemos que no estudiamos pero no lo digan más", y me dejó pensando…No sé cómo hacer para que estudien, decirles no estudian es centrarnos en el problema y no en buscar la solución.

En este caso nos enfocamos hacia algo distinto del problema, pensando que la solución podía venir por ese costado; utilizar las debilidades fue importantísimo. Nosotros conocíamos la debilidad del grupo en cuanto a su relación, a su falta de diálogo y a su hábito de estudio y aprendizaje. Eso nos sirvió para mirar desde allí. El problema, al grupo lo tenía paralizado, pero logramos darlo vuelta, logramos algo positivo, logramos un gran bienestar en el grupo. A esta altura el proyector es algo anecdótico: conseguimos una mejora en las calificaciones muy ostensible, no sólo en matemática, el teorema de Thales fue el tema que tuvo mejor nota, el mejor promedio de todo el año. Este proyecto mejoró el rendimiento de los alumnos en ese año en todas las asignaturas y en los dos años siguientes. Desaparecieron los prejuicios, el grupo empezó a ser un lugar de todos en vez de ser varios subgrupos cerrados que no compatibilizaban entre ellos, dejaron de ser los peores, se sacaron ese peso de encima y pudieron llevarse bien. Pasaron de ser compañeros a ser amigos.

Realmente este grupo, como no todos, logró tener una relación de amistad muy fuerte, que al día de hoy, cuando cada uno va por su vida y por ahí no se ven como se veían en aquel momento, esa amistad sigue existiendo.

Modificamos la comunicación, el grupo mejoró la comunicación, empezó a aparecer el diálogo, distintas formas de trabajo. La lluvia de ideas fue permanente, nadie cuestionaba las ideas del otro, no se descalificaban; después veíamos cuáles eran las mejores; se hizo jugar la intuición y la teoría de ambos lados y evaluarla ante la experiencia. A nosotros nos pasó que en teoría era una cosa; la intuición nos orientaba hacia un lugar y la experiencia a veces marcó algo diferente que fueron las correcciones que había que hacer.

En conclusión, los conflictos que existían fueron abordados por los docentes y por la institución. Finalmente encontramos fortalezas en las debilidades; ese "me cierro para desconocer al otro" era una debilidad que pasó a ser "con el otro puedo hacer algo y entonces puedo empezar a ver un mundo nuevo en el otro", "aquel chico que parecía tan distinto no lo era tanto". Los chicos tuvieron deseos de aprender, vieron que lo que aprendían servía y además que el saber que podían construir era un saber "para hacer algo", cosa que por ahí no lo conseguimos en nuestras aulas.

Nosotros recibimos mucho más de lo que dimos como docentes y como institución. Si bien uno va y hace lo que puede porque en definitiva a todos nos sucede eso, cuando hacemos lo que podemos y tenemos en cuenta al otro, a los chicos, generalmente recibimos mucho más de lo que damos.

Estos chicos siguieron desarrollando su camino del 1ro. y 2do. del Polimodal haciendo experiencias extracurriculares.

GUTIÉRREZ:

Para continuar con lo que contaba Daniel, en el 2006 organizamos un viaje a Córdoba. Algo prácticamente impensable para nuestra escuela, una escuela enmarcada en el medio del campo y con muy pocas posibilidades económicas. Habíamos hecho antes un viaje a Puerto Madryn y dijimos: "hay que continuar con la integración, con la convivencia armónica, hagamos lo imposible para irnos a algún lado" y salió este viaje a Córdoba. Los chicos llamaron a este "subproyecto" "Viaje soñado". Fueron alrededor de 40 chicos de 1ro., 2do. y 3ro. del Polimodal. Como decían ellos: "allá, en otro lugar", fuera del ámbito escolar, fuera de donde ellos se relacionaban, fueron todos uno, ya no existía esto de "nosotros los del pueblo" y "los otros de las quintas"; veíamos como dentro de la sierras, de los boliches, entre los juegos acuáticos, no se notaban esas diferencias que habíamos percibido, diferencias que por momentos se tornaban bastante conflictivas.

En el 2007, uno de los profesores -que es uno de los primeros ex alumnos- y es profesor de teatro dando clases de culturas y estéticas contemporáneas, me dijo: "que tal si para terminar esto que empezó allá por el 2005, armamos un proyecto que se llame: "*Las máscaras, igualdad y/o hipocresía*". El proyecto consistía en hacer máscaras de yeso sobre los rostros. Fueron las máscaras las que nos permitieron conocer más las subjetividades de

los chicos. Todo lo que iba aflorando en ellos. Por ejemplo, Sebastián, que tiene bien marcado sus rasgos incas por ser boliviano, cuando hacía la máscara decía: "yo no me siento negro, no siento que soy distinto"; otra chica decía que no tenia que usar lentes porque con la máscara se tapaba los ojos mientras otra decía "ya no soy más la que tengo granos".

Y mientras trabajaban en sus máscaras se contaban anécdotas de su propio viaje de egresados.

Sebastián que era el que estaba en una situación económica muy vulnerable, ya que no tiene papá y su mamá estaba prácticamente ciega, por lo cual se hacía cargo de sus hermanos, después del viaje nos decía: "yo no imaginé estar conociendo un hotel, conocer un lugar, pasear y vivir lo que estoy viviendo". Cuando volvió a la escuela, una profesora que lo acompañó a tomar el colectivo nos comentó que Sebastián caminaba sabiendo que volvía a su lugar, sin luz, sin agua, con muchas carencias… y decía: "me parece que la realidad vuelve a golpearnos".

Este grupo fue uno de los pocos que pudo realizar un viaje. Eran siete y fueron acompañados por una profesora. Juntaron plata con gran esfuerzo, con gran sacrificio. Lograron una unión, una armonía y una comunicación que hizo que trabajaran por un bien común.

Volviendo al tema de las máscaras, ellos las hicieron para armar una especie de armazón y cuando terminó el año, en el acto protocolar, nos regalaron el armazón con las seis máscaras que ellos mismos habían pintado de acuerdo a lo que habían querido pintar: una era de Boca, el otro lo pintó con los colores de River, hubo quien le hizo dibujos étnicos en alusión a su lugar de origen.

Para terminar, quería comentarles algo que nos toca a nosotros como docentes, pero no es una sugerencia porque cada uno sabe cómo tenemos que manejarnos y cuáles son las estrategias que tenemos que utilizar. Sólo quería sugerirles lo que a nosotros como docentes nos dejó esto de empezar a mirar al otro desde su alteridad y sus diferencias.

A partir de reconocer a ese otro, empezamos a conocernos a nosotros mismos. Cuando ganamos el premio en el 2007 con la convocatoria del Observatorio de Violencia en las Escuelas, me llamaron las chicas del Observatorio para que arme el discurso que fue un poco más largo pero les voy a leer lo que quisimos transmitirle a todos los docentes en ese momento, agregando lo que fue el fin de ciclo porque los chicos todavía no habían culminado el ciclo escolar:

Entregaron el adorno en el acto protocolar en el fin del ciclo lectivo 2007 para que quedara de recuerdo en la escuela y cada vez que entramos vemos la sonrisa pícara de Silvio reflejada en su máscara, la mirada agradecida de Sebastián, la gracia de Diana, la alegría de Norma, los ojos serenos de Gustavo y la ternura de Soledad. Es necesario que, como actores escolares, sigamos buscando tácticas eficaces para luchar contra la violencia social y escolar, que trabajemos en el

tema de la discriminación y que estemos convencidos de que la escuela, citando a Gabriel Kessler, "tiene un rol protagónico porque a pesar de todos los problemas y carencias que sufre es quizás la única institución en la que todavía los jóvenes confían, a la que todavía demandan y de la que esperan que contribuya a crear otro futuro posible". Ese futuro se los podemos brindar si nos ocupamos de construir verdaderas comunidades que incluyan y en las que se afiancen los contextos democráticos, constituirnos en lugares donde los maestros estemos comprometidos en la relación con nuestros alumnos de modo que accedan al conocimiento, si podemos entender que la escuela es el lugar en que los chicos se sienten a gusto y en el que podamos transmitir además del conocimiento la necesidad que se conozcan a sí mismos. Debemos olvidar nuestra soberbia academicista e intelectual y como dice Jacques Ranciere "el maestro debe ser ignorante y conocedor como todo lo que comparte en su condición humana para así poder aconsejar a los niños y a los jóvenes", porque como dice San Agustín "regístrate por dentro, que vale mucho saber si una vez aprendidas las medidas del cielo y la tierra, las dimensiones del mar y el curso de los astros, la virtud de hierbas y de piedras y los secretos de la naturaleza, seguís siendo unos desconocidos para vosotros mismos". Ayudarlos y ayudarnos a descubrirse y a descubrir a los alumnos se logra si reconocemos que la experiencia es un punto crucial del engranaje educativo. Dice el filósofo español Jorge Larrosa "la experiencia es lo que nos pasa y no lo que pasa, aunque tenga que ver con la acción, la experiencia no se hace sino que se padece, no está en la acción sino en la pasión". Y es con esa pasión, que cada uno de nosotros deberíamos construir en las escuelas un lugar para que nuestros niños y nuestros jóvenes estén y que estén en paz, en armonía, para ayudar a contribuir a una culturara de la paz, de la no violencia, de la no discriminación. Es con pasión que hay que educar para la convivencia, intentando inculcar valores que rescaten a los niños y jóvenes de una cultura juvenil que en determinados casos se presenta violenta debido a las desigualdades sociales, culturales y económicas que lo llevan a la expulsión social. Es con pasión que necesitamos transmitirles a nuestros estudiantes que la tolerancia no incluye aceptar al otro sino que es una manera socavada de reafirmar la superioridad de unos y la inferioridad de otros. No podemos ver al otro, al extranjero, al diferente, al de al lado, al vecino, al compañero de banco como depositario de todos los males y actuar verbal o físicamente con violencia porque el otro no es como yo desearía que fuera o porque el otro me muestra y me perturba con su alteridad al recordarme mis propios defectos. Debemos abrir nuestras escuelas y nuestros corazones para ser simplemente hospitalarios. Como señala Derridá "la hospitalidad no se reduce solamente a la recepción del otro en un hogar", en la escuela, en un vecindario, en una nación. Cuando me brindo a ese otro y abro las puertas

de la casa de corazón estoy abriendo las posibilidades de mi mismidad y creo que aquí radica la cuestión. Para vivir en paz, sin conflictos ni violencias, debemos reconocer al otro, aceptar al otro con sus diferencias y a partir de ello reconocernos a nosotros mismos porque si el otro no estuviera allí no habría palabra, no habría relación y no habría vida humana. Cuando a veces me quedo trabajando fuera de mi horario y estoy sola en la escuela mientras apago las luces y voy cerrando las puertas, prendo la lámpara del adorno un ratito en la oscuridad de esas noches del campo, para que ilumine esos rostros y pienso por dónde andarán nuestros chicos… y sé que seguramente estarán transitando caminos sinuosos pero con las herramientas necesarias que les brindó la escuela para crecer, para permitirle conocerse a ellos mismos y para aceptar y optar el sendero que los lleve a la plenitud.

PREGUNTAS DEL PÚBLICO

SEDE SALTA:

Me gustaría que intentemos volver a la experiencia del profesor de teatro, ex alumno del colegio. Él hablaba de un taller de máscaras titulado "Igualdad y/o hipocresía". Me pregunto si nos damos cuenta hasta qué punto, a los docentes comprometidos de verdad con la pasión con la que hablaba y la emoción con la que se expresaba la profesora que recién habló, nos miran casi con sospecha. El sistema educativo y el sistema social son sumamente violentos e hipócritas y de pronto cuando lo decimos fuerte y a la cara, nos miran como peligrosos y contestatarios porque hablamos en defensa de la mirada más sana y más ingenua de los jóvenes que están indignados con nosotros y con nuestras conductas hipócritas. ¿Cómo podemos hacer para juntos sanearnos el alma, el cerebro, el espíritu? No sé dónde está enraizada esa violencia, si ya es enfermedad o qué, pero los chicos nos están padeciendo. Los que tienen el poder y la conducción no comprenden esa necesidad de verdad y de honestidad que requerimos todos, no solamente los jóvenes, también los maestros. Eso nos violenta, nos hace sufrir, nos enferma y a pesar de todo tenemos que educar para la paz y la no violencia.

Es muy difícil lo que nos piden y a los que trabajamos en ese sentido nos genera una profunda contradicción lo que vemos, lo que escuchamos y lo que nos

dicen que tenemos que hacer.
El docente está pasando por un momento de enfermedad social, en la que se está viviendo, los jóvenes nos miran y a mí hasta me da vergüenza ajena por lo que se está padeciendo.
¿Cómo hace la docente que se quebró en llanto recién, o la gente que yo conozco que trabaja en escuelas en zonas marginales? Porque mi país está marginado en la esfera global… ¿Cómo hacemos para seguir adelante y cómo hacemos para que tomen conciencia los equipos de conducción y que trabajemos todos en un sentido un poco más sano, más sincero y menos hipócrita?

BASTÁN:
Tendríamos que salir del ambiente docente; la sociedad está pasando por todo esto y a nosotros nos atraviesa como a cada uno que vivimos en este país y diría en otros países también. La pregunta es cómo poder y yo diría, cómo no poder. Cómo yo podría dejar de hacerlo, cómo podría llegar a traicionarme a mí mismo. No está en mis manos solucionar todos esos problemas, comparto muchas de las cosas que dice la señora ¿cómo no hacerlo? No me puedo quedar de brazos cruzados. Lo que puedo hacer es, cada día, cuando me levanto, a veces bien, a veces no…

GUTIÉRREZ:
Yo creo que convencidos de lo que estamos haciendo, para bien o para mal, pero poniéndole el cuerpo, el alma y comprometiéndonos. Hacer para que estas cosas surjan, den sus frutos. No quita que por pertenecer a una escuela rural no pasen cosas, porque a veces uno tiene esta cosa idílica de que a las instituciones del campo todavía no llega la violencia, no llegan algunos flagelos. Nacen en la escuela en nuestro caso. Ponerle el cuerpo, ponerle el alma y dejar de ser hipócritas pese a todo y pese a todos.

SEDE LA RIOJA:
Siempre partimos de la experiencia y la educación. Pero se agrega esta variante de la intuición, ¿De qué manera puedo lograr yo intuir como docente? Intuición hablada en términos de la psicología o si quieren de la sociología, con la forma que nos permitiría la creatividad o la aplicación de estas nuevas tecnologías. ¿Qué errores empañarían la intuición en el desarrollo de nuevas expectativas? ¿Cómo actúa esta temática en lo referente a una innovación en donde ya no es artífice la tecnología sino la actividad humana?

BASTÁN:
Yo nombré la intuición en relación con el análisis teórico y la experiencia. Como decía hoy, en la experiencia nuestra, si bien hubo algo de tecnología aplicada a televisión, video, nuevas tecnologías, no fue lo central. La intuición se refirió a ese momento en que pensábamos que podía suceder alguna cosa con el aparato que estábamos construyendo, el proyector, y lo teníamos que contrastar con la teoría, con los principios del teorema de Thales y con la experiencia, que eran los resultados que íbamos obteniendo.

SEDE LA RIOJA:
Intuición como parte del proceso de la contrastación de las distintas hipótesis dentro de la investigación. Pero si la aplicamos a las ciencias sociales, entran en juego la convicción ética y ciudadana… Lo que yo quería saber es ¿Cómo aplico yo esto de la intuición en la creatividad humana? Porque permite una diversidad que no es lo mismo que permiten las ciencias básicas.

MARINA LERNER:
Creo que lo que está preguntando, es cómo se puede pensar la intuición dentro de un mundo donde hay nuevas tecnologías. Yo nunca lo pienso desde el lugar de la intuición pero intuyo que tal vez lo tenga que contestar Daniel. Cuando él hablaba de intuición me daba la sensación de que se refería a la mirada humana como fundamental para que el chico crezca. El otro día veía por televisión que va venir un robot que va a hacer de baby-sitter… es tremendo porque si no está la dimensión humana, es decir ese amor que uno le puede dar al otro es muy difícil poder crecer. Yo siempre recuerdo lo que sucedió en EE.UU. con la masacre de aquellos alumnos y es muy interesante. Muchas veces se pide todo eso y ya sabemos que no funciona, porque esa escuela tenía cámaras que observaban todo el tiempo a los chicos, policías, fuerzas de seguridad y detectores de metales pero en todo ese circuito no estaba la mirada humana. Es decir ahí estuvo justamente la masacre. Hay una psicoanalista, Graciela Brodsky que en su artículo "Un padre" dice que la autoridad no cayó, que lo que cayó es la dimensión del amor de la autoridad, la mirada humana que humaniza al otro.

SEDE CATAMARCA:
¿Cómo tenemos que hacer cuando tenemos el flagelo de la droga en un colegio polimodal del interior de la provincia de Catamarca? Hemos tenido que llevar al hospital a un chico porque estaba con sobredosis de droga y en la escuela se nos enfermó. Ese mismo chico, días atrás había tenido un problema con un compañero y lo levantó del cuello hacia arriba, ya le estaba por pegar y un profesor intervino y a él también lo empujaron, es decir se generó toda una situación de violencia…
Ese curso está compuesto por 43 alumnos; ya hemos solicitado en diferentes oportunidades a las autoridades educacionales de la provincia que se produzca el desdoblamiento de la división para que los profesores puedan trabajar bien, para que puedan elaborar mejor los proyectos. Se están generando conflictos entre ellos mismos, se golpean, se pegan a la salida, hay patotas al lado de la escuela, es realmente una situación crítica y ninguna autoridad escucha ninguno de todos los reclamos y pedidos que venimos haciendo desde el primer día de clases.
Es más, uno de los chicos que llevó droga a la escuela es un chico que nos obligaron a aceptar, es un chico en riesgo judicial y desde la justicia nos obligaron a que lo inscribamos en la escuela.

Es por eso que pregunto, ¿Cómo hacemos a pesar de tantos proyectos si no tenemos otra respuesta y ni siquiera un gabinete psicopedagógico en la institución?

MARINA LERNER:

Me parece que la pregunta tiene dos partes. Voy a tratar de ir contestando una porque la otra es imposible, que tiene que ver con la singularidad del caso que presenta la docente. Es muy difícil poder contestar estando tan lejos y sabiendo tan poco de un caso particular que se ha dado en una escuela. Para la situación que plantea no tengo respuestas porque desconozco lo que pasa. Si bien a veces uno puede titular de manera igual situaciones, cuando se despliegan son totalmente diferentes, una intervención desde acá sería realmente muy arriesgado.

La otra parte es el tema de la droga, hay mucha inquietud y muchas preguntas en el sistema educativo en relación a esto. Yo voy a tomar lo que dijo Daniel en su planteo. A veces uno va directamente, él en cambio se refería a ir por un sesgo y no directamente al problema. Con respecto a la droga, a mi me parece, que hay que pensar en el tema de la sociedad en que vivimos que nos empuja al consumo, sacar un poco del centro el tema la droga. Yo me acuerdo de frases ”maldita cocaína”, “la droga te mata”, “es un viaje de ida”, parece que la maldad está en la sustancia. En realidad la sustancia puede existir y si viviésemos en una sociedad diferente tal vez no la consumiríamos. Es decir, no todo el mundo que tiene acceso a la droga consume, la pregunta sería ¿Por qué consumimos? Vivimos en una sociedad donde somos empujados todo el tiempo al consumo, no solamente al consumo de drogas ilegales sino al consumo de todo y hay una dificultad muy grande en poder acotarse en los impulsos. La violencia actual, es una violencia que -como dice Silvia Onz- es una violencia ubicua, va por todos lados, es una violencia que no tiene marco de referencia que no tiene ideología ni enemigo, es puro impulso, descarga. En otras épocas a este impulso-descarga la sociedad ayudaba a contenerlo, ayudaba a acotarlo, hoy eso no se da. Todo lo contrario, pareciera que uno está empujado todo el tiempo a ser feliz, a ser exitoso, todo el tiempo tiene que demostrar que está muy bien. Sentirse mal o deprimido, estar mal, no queda bien, es esta época donde hay un empuje constante hacia la satisfacción. Esto es un costo muy grande. Ahí se ve no sólo lo de las drogas ilegales, se ve cualquier tipo de consumo y esta falta de límite que puedan acotar los impulsos, este acotar que es necesario para poder acceder a otra cosa.

Siempre me pareció interesante esta experiencia que relatan Marcela y Daniel porque la tarea que proponen es justamente la posibilidad de decir esto no pero lo otro sí, es decir ayudó a poder acotar a los chicos en esta cosa de discriminar, de pegar, de maltratar, acotar eso para permitir justamente otra cosa.

SEDE BAHÍA BLANCA BUENOS AIRES:
¿Y que ponían sobre la cantidad de alumnos que decía la docente en un solo curso?

MARINA LERNER:
El tema de 43 alumnos en un aula es ya un problema, sin lugar a duda, son muchos. Y sí, hay muchas cuestiones del dispositivo que no favorecen a que uno pueda trabajar, esto no implica que no se pueda hacer nada, habría que pensar cuál es la manera.

SEDE TUCUMÁN:
Quisiera saber si esta experiencia que contaron tuvo influencia en las siguientes generaciones para disminuir la violencia y también la discriminación.

GUTIÉRREZ:
En algunos casos sí y en otros no. Y me sonrío porque precisamente este año en marzo, un sábado a la mañana me llaman de la escuela, me llama la policía a mi casa de Bahía Blanca, y me dice que habían grafiteado la escuela que recién habíamos pintado con los alumnos. Docentes, padres y alumnos pintamos toda la escuela el año anterior en dos días de jornada solidaria. Y me dijeron que en la puerta decía "gorda" y otro insulto más a mi persona y en la vereda decía "Marcela andate" y "bolitas drogadictos y putos". Entonces, previo de llorar todo lo que me tenía que llorar me dije: hay que levantarse, hay que seguir adelante. Y bueno, la experiencia sirvió para ese grupo, se nota en algunos casos que en otros grupos ha mejorado la relación, pero bueno, evidentemente todavía quedan algunos resabios, nunca supimos quiénes fueron, si fueron ex alumnos, si fueron alumnos… pero evidentemente todavía tenemos que seguir trabajando por eso. Hay que seguir poniéndole el cuerpo, hay que seguir comprometiéndose, no hay que decaer, nos queda camino por andar.

LEONOR LOZANO:
Claro, porque además para dejar historia hace falta que esto se reedite en otros grupos, no se hacen las cosas de una vez para siempre, hay que hacer historia en esto de integrar.

MARINA LERNER:
Como para cerrar esta pregunta quiero agregar algo. Había un profesor mío que decía "uno no se acuesta medieval y se levanta renacentista", hay todo un proceso en el medio. Este tipo de intervenciones sirven para hacer ese proceso, pero nunca es una intervención la que cambia todo. Justamente es ahí donde uno no se debe frustrar, hay que empezar a ver las diferencias de cambio, si todo está igual la intervención no sirvió, eso se en la diferencia entre antes de la intervención y después.

SEDE SALTA:
Yo quería preguntar cuáles fueron las reacciones de las familias de las que provienen estos jóvenes.

GUTIÉRREZ:
El trabajo sirvió para integrar a la familia; por ejemplo empezaron a participar

más en las reuniones de la escuela y se acercaban también a ser participes en la cooperadora.

Es el caso que tuvimos el ante año pasado con Ruth, una alumna de la escuela que también es alumna de Daniel.

El papá de Ruth es boliviano y su mamá es jujeña; la mamá es analfabeta y en un momento determinado, empezamos a escuchar que Ruth nos decía que le dolía el codo y la llevan a Bahía Blanca y le diagnostican un cáncer de codo. A partir de ahí la escuela y los docentes fuimos los acompañantes de esa familia y lo especial que lo recalco estuvo también presente Daniel, porque esa familia no tenía recursos. Estaba internada para los que acá conocen, en el Hospital Penna y mientras estaban acá, los docentes nos hacíamos cargo trayéndoles cosas acompañando a la familia, hablando con los médicos. Pero un puntal fundamental fue Daniel que estuvo al lado de Ruth, de 14 años, una chica que prácticamente ni nos hablaba porque la idiosincrasia y las costumbres y la cultura de estos chicos es que son silenciosos, son callados; no se si tendrá que ver con los 500 años de cultura que llevan encima de esta conquista del blanco, quizás tenga que ver con eso. Pero Ruth ni nos hablaba y tuvo la suerte de tener a Daniel al lado. Daniel la acompañó dos semanas mientras la operaban en La Plata, dejó su familia. Ruth tuvo la operación, se le cortó su brazo, se le puso una prótesis y hoy Ruth goza de muy buena salud, está en la escuela y habla y participa junto con otra de sus compañeras que es una de las mejores alumnas del curso y su mamá por primera vez fue a la escuela y dijo que quería ser parte de la Cooperadora. Entonces para aquel docente que acaba de preguntar, si, el trabajo que se hace con los chicos repercute en la familia y hemos logrado que la familia esté más presente gracias a todo este tipo de intervenciones y experiencia.

SEDE CHIVILCOY BUENOS AIRES:

Somos alumnos de la escuela Normal de Chivilcoy y por un lado queriamos felicitarlos por el trabajo que hicieron con los alumnos y la pregunta es si ustedes saben si esos alumnos siguen estudiando o si trabajan.

GUTIÉRREZ:

Tenemos las biografías de cada uno de ellos. Sebastián por ejemplo quiso estudiar enfermería, pero tuvo que hacerse cargo de su mamá, no pudo continuar estudiando. Norma va a ser maestra. Daiana estudia algo que tiene que ver con educación física o trabaja de eso. Silvio que junto a Esteban son "chicos del pueblo" son los nuevos Disc jockey. Gustavo empezó la carrera de Ingeniería, pero por lo que tenemos entendido no terminó de estudiar.

SEDE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES:

La experiencia me hace parafrasear a Borges que dice "que uno crea a través de las heridas y lo que está quieto está muerto". Las preguntas serían: ¿Qué matrícula tiene su escuela? ¿Qué población tiene cada aula promedio? ¿Qué índice

de consumo de sustancias alojan en las estadísticas en la escuela?

GUTIÉRREZ:
La matrícula de la escuela desde que se creó hasta ahora, incorporando lo que es el ex 7mo. año de las EGB que ahora pasó a ser 1er. año de secundaria, ronda en los 60 alumnos y un promedio de entre 8 y 12 alumnos por curso. En relación a las sustancias no tenemos conocimiento de droga, sí de alcohol y cigarrillos. En el pueblo no existe ningún tipo de actividades extra escolar, no hay nada desde lo cultural, lo deportivo, no hay bares ni boliches ni Cyber, entonces se juntan en las casas y consumen alcohol.

SEDE MISIONES:
Somos alumnos de una escuela de Posadas. Queríamos preguntar si toda la escuela se integró el experimento o quedó sólo en el curso.

BASTÁN
La experiencia la llevó a cabo solamente un grupo.

SEDE PARANÁ:
Qué intervención tuvo la provincia o las autoridades educativas para contar con un apoyo logístico, con leyes, con resoluciones que puedan implementarse a nivel general. La pregunta no está dirigida únicamente para solucionar este problema sino para tratar de que los problemas de la violencia en las escuelas se atenúe cada vez más.

GUTIÉRREZ:
No quiero meter la pata porque está aquí la representante de Dirección de Escuelas, pero estamos solitos y seguimos estando solitos: no tenemos ningún acompañamiento. Todo lo que hacemos lo hacemos a pulmón en medio de la pampa argentina.

MARINA LERNER:
Es cierto que en la sociedad faltan muchas cosas y que el contexto social a veces no favorece para que desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta experiencia tenía tres ejes: rol del adulto, proponer una tarea y significar la tarea. La preocupación que tienen hoy los chicos es por el futuro, preguntaban si tienen trabajo o si continúan estudiando. Hay una preocupación muy grande por saber de qué manera esta sociedad los va a alojar, de qué manera la sociedad los va a esperar. Si nosotros esperamos a que el mundo cambie, estos jóvenes no tienen futuro.

SEDE BAHÍA BLANCA BUENOS AIRES:
Si esto se acompaña de políticas educativas, de políticas sociales o de políticas económicas vamos a generar un futuro mucho más próspero.

MARINA LERNER:
Sin lugar a duda sería mejor. Para que una persona haga uso de su derecho también necesita todo un proceso de querer hacer uso de su derecho. A veces el proceso educativo implica querer hacer uso de su derecho, a veces es muy difícil pensar

que la situación es vertical, que baja todo desde arriba. También podemos ver que, a veces, en la tarea los cambios favorecen a otros cambios. Si lo planteamos de esa manera, yo no digo que mucho de esto no es cierto, es cierto, nos imposibilitamos nosotros a realizar nuestra tarea. Tenemos que ver qué intervención podemos hacer dentro del campo posible; es decir, todo no se puede, tenemos un campo de intervención. Si podemos hacer algo con eso y leer alguna diferencia, bienvenido y obviamente que si viviésemos en un mundo diferente con otras condiciones todo sería más sencillo, no estaríamos hablando hoy de todo esto.

LEONOR LOZANO:
Yo quisiera agregar algo al comentario. Esta tarea no solamente es el producto de ir de corazón a corazón, también hay conocimiento en el medio. Hay un objeto que se propone como tarea que no es hacer del aula una suerte de dispositivo terapéutico, sino proponer una tarea de interés para los jóvenes. Para ello se requiere del conocimiento, del compromiso intelectual y de la capacitación del mismo docente. No se puede ir solamente con amor a las aulas, pero no se puede ir sin deseo. Si uno no tiene deseo de enseñar poco va enseñar. Enseñar no es una tarea fácil que se pueda hacer con una serie de pasos infalibles, la enseñanza está sujeta a millones de contingencias, de cosas que son implanificables.

MARINA LERNER:
Justamente la próxima videoconferencia tiene que ver con algo relacionado con esto. Se convocó a Flavia Terigi quien se desempeña como subsecretaria de educación de la ciudad de Buenos Aires. Se la convocó justamente para que trabaje con todos nosotros "¿Qué es enseñar?", una pregunta que parece tan obvia pero que ha perdido de alguna manera su significado.

SEDE MISIONES:
Yo quería preguntar sobre los alumnos que no tienen tareas extra curriculares. ¿No sería factible para esos chicos capacitarlos de alguna forma para su inserción en el mundo laboral, con algún tipo de taller o algo similar?

BASTÁN:
Seria muy bueno. Estamos en un pueblito de muy pocos habitantes y hay chicos que no van a tener la posibilidad de continuar sus estudios. Algún tipo de tarea de extensión post escuela que pudiéramos tener seria buenísimo. Algún emprendimiento para los que no puedan seguir estudiando y capacitándose. No te puedo decir que no lo pensemos pero hoy por hoy escapa a nuestras posibilidades.
Quería contarles que hemos hecho con los chicos un sitio de Internet en el espacio "Construcción de la ciudadanía" que está funcionando bastante bien y en el que colgamos información de cosas que suceden no sólo en la escuela sino en distintas localidades. La dirección es:
www.dechasico.com.ar

SEDE BAHÍA BLANCA
BUENOS AIRES:

Nosotras así como reconocemos que hay una violencia estructural sabemos que también hay una violencia específica en cada uno de los establecimientos en los que trabajamos. Pero en este momento en que uno se pone en una situación de reflexión yo diría que no solamente la violencia esta magnificada sino también la discriminación. Para nosotros, en esta ciudad con una población de más de 300.000 habitantes, es muy difícil trabajar bajo estas circunstancias. Me acordé de Michel Foucault de la "circulación del poder en la apreciación de la construcción colectiva". Es valioso para que nosotros podamos vivir en un momento en que queremos hacer algo diferente, desestructurar nuestro rol de docente y de esa manera poder tener una intervención en un lugar de producción, de organización y también de intercambio. ¿Cuáles son las estrategias formales, cómo pudieron trabajarlo y aplicarlo?

MARINA LERNER:

Acá me piden que conteste yo la pregunta. Vos lo que estás planteando porque no se escuchó en las otras sedes, es ¿qué estrategias se pueden utilizar con los discursos fragmentados de los jóvenes?

SEDE BAHÍA BLANCA:
BUENOS AIRES

En este caso fueron de los jóvenes.
Nosotros vivimos en la intervención del docente, de profesores, de directivos, de equipos pero no nos ponemos de acuerdo para orientar la tarea hacia un eje que sea constructivo.
El alumno está desintegrado ¿cómo poder integrarlo? ¿las estrategias fueron las que contaron anecdóticamente o hubo más formales? ¿se valieron de alguna bibliografía o lo hicieron sistemáticamente bajo la propuesta del contenido del profesor?

SEDE LA PAMPA:

Soy psicopedagoga y estoy trabajando también en una escuela de la periferia de Santa Rosa con chicos de la comunidad gitana donde la discriminación y la auto exclusión es algo frecuente que trabajamos de manera cotidiana. Son chicos que permanentemente están viajando a otros puntos del país y justamente nuestra intención era poder hacer redes en otras instituciones escolares que los puedan albergar y sostener de esa forma la escolaridad cuando ellos viajan a determinados lugares. No hemos tenido ninguna respuesta. Son chicos que tienen adaptaciones y trayectorias escolares muy especiales. Hemos tenido una respuesta de que determinados lugares por ejemplo de San Luis no los aceptan, ¿por qué?, porque son gitanos. Hay cosas que tenemos que repensar nosotros como adultos en nuestros propios preconceptos.

MARINA LERNER:

Desde el Observatorio lo que intentamos transmitir es que si hay algo que posibilita que un chico pueda hacer lazo social y generar un vínculo con los otros, es justamente poder atravesar una escuela, poder atravesar una institución. Tal vez sea

la única institución que le permita vivir en un mundo con legalidades claras.
Es derecho humano que todo niño o joven atraviese una institución en la que la legalidad lo cuide, lo limite pero lo aloje.
Cuando hablamos de límites nos preguntamos ¿cómo debería ser este límite? Es la legalidad la que tiene que ayudar al chico a acotar sus impulsos, pero también lo tiene que incluir. Esa es la estructura del límite. Es el que tiene que decir basta pero también alojar. La legalidad deja de ser legalidad cuando expulsa, cuando solamente se aplica para sacar al individuo de la sociedad. No todos los docentes vamos a pensar igual, pero les debemos transmitir a los chicos que hay cosas que no se pueden y en eso estamos todos de acuerdo, no se puede pegar, no se puede discriminar.
Laura Ruggiero, en su videoconferencia, contó la experiencia con una docente, que ella observaba, que al escuchar que un alumno cantaba un canto discriminatorio sobre unas compañeritas bolivianas, le dice: "Fulanito ¿vos no sabés que acá no se puede cantar?". En ese momento solamente dice "no se puede cantar" ¿pero se puede discriminar? Lo que un docente no sanciona como mal, está habilitado. Tenemos que tener cuidado porque nosotros somos los responsables. Es la escuela la que tiene que decir "acá no".
Desde el Observatorio se hizo una investigación a nivel nacional sobre los episodios de violencia.
Algunos de los resultados que encontramos son:
1. No hay diferencia de violencia entre privado y público. Esto rompe con el mito que la pobreza trae violencia.
2. Los chicos no se sienten inseguros en las escuelas: el 80% responde que es un lugar seguro.
3. Los chicos dicen que cuando hay un adulto presente, los episodios de violencia disminuyen cuantitativamente y cualitativamente. Cuando estamos presentes frente a ellos, hay algo que disminuye. En los casos más graves, en general, los chicos estaban solos o había una dificultad dentro de la institución de poder sostener la asimetría. Hay que tratar de construir dentro de la escuela la palabra institucional y la autoridad colectiva que implique que yo como docente voy y me ubico dentro de ese lugar construido.

* Los datos de los conferencistas se encuentran actualizados al día de realizada la Videoconferencia.

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Unidad de Apoyo a la Comunidad Educativa
Ministerio de Educación
Dir.: Paseo Colón 255 - 6º piso - CABA (CP. 1063)
Tel: (011) 4339-7740 / 7778 / 7871 / 7932 / 7943 / 7965 / 7966
udace@buenosaires.gob.ar
www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/uape

PCIA. DE BUENOS AIRES
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
Dirección General de Cultura y Educación
Dir.: Calle 12 esq. 51 Torre I Piso 13 – La Plata, Bs.As. (CP. 1900)
Tel: (0221) 4295274 - RPV: 20568 - 20569 - 20552 Internos: 85221- 85222 - 85223 Fax: (0221) 4295215
Horario de Atención: 8 a 18 hs.
direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar
abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm

CATAMARCA
Centro de Orientación Educativa
Ministerio de educación
Tel.: (03833) 45-9696
Dir.: c.a.p.e. - Av. Venezuela s/n - pabellón 20 (CP. 4700)
www.catamarca.edu.ar/

CHACO
Dirección de Salud Educativa
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Dir.: Gobernador Bosch 99 - Resistencia - Chaco (CP 3500)
Tel: (03722) 414950 – 414964
meduc.prog.salud.edu@ecomchaco.com
dirsaludeducativa.blogspot.com

CHUBUT
Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía (SEPEP)
Ministerio de Educación
Dir.: 25 de mayo Nº 371, 1º Piso - Trelew (CP. 9100)
Tel: (02965) 427709 Red: 4046
martinfrajlich@yahoo.com.ar
www.chubut.edu.ar/chubut/?page_id=2522

Centro de Mediación Educativa
Ministerio de Educación
Dir. Gregorio Mayo 256 (al fondo) - Rawson (CP. 9103)
Te/Fax: (02965) 486222
mediacioneducativa.ch@gmail.com

CÓRDOBA
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Convivencia Escolar
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Secretaría de Educación
Dir.: Santa Rosa 751 - 1º Piso – Ciudad de Córdoba (CP. 5000)
Tel: (0351) – 4341152
Línea gratuita en Córdoba: 0800 - 777372
lunes a viernes de 8:00 a 17:00 hs.
programaconvivenciaescolar@gmail.com
www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area3/convivencia/convivencia1.html

CORRIENTES
Servicio Educativo de Prevención y Apoyo (Sepa)
Ministerio de Educación
Dir.: Pasaje Agustín González 1047, Corrientes capital. (CP: 3400)
Tel: (03783) 592634
sepa@mecc.gob.ar
www.mecc.gov.ar

ENTRE RÍOS
Coordinación de Mediación y Convivencia Educativa - Programa EnREDarse
Consejo General de Educación
Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación
Dir.: Córdoba y Laprida 2º Piso – Paraná (CP. 3100)
Tel/Fax: (0343) 4209330
programaenredarse_cge@yahoo.com.ar
www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/enredarse/

FORMOSA
Servicio Técnico Interdisciplinario Central
Ministerio de Cultura y Educación
Dir.: Av. 25 De Mayo Nº 58 (CP. 3600)
Tel: (03717) 436426
setic@formosa.gov.ar
www.formosa.gov.ar/educacion.html

JUJUY
Servicio de Orientación al Adolescente
Secretaría de Gestión Educativa – Ministerio de Educación
Dir.: San martín 232 - S. S. de Jujuy (CP. 4600)
Tel: (0388) 4221339
soa@mejujuy.gov.ar
www.mejujuy.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=158%3Asoa&catid=49&Itemid=96

LA PAMPA
Programa Provincial de Convivencia en las Escuelas
Ministerio de Cultura y Educación
Dir.: O´ Higgins 660 Santa Rosa (CP. 6300)
Tel: (02954) 453444 – 453445 interno 130
convivencia@mce.lapampa.gov.ar
www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/acciones/provinciales/programa-convivencia.html

Guías de Actuación Institucional sobre Violencia y Adicciones en las Escuelas
www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/instituciones/actuacion-intitucional/sobre-violencia.html

LA RIOJA
Observatorio para la Convivencia Escolar (Nivel Secundario)
Ministerio de Educación
Te: (03822) 15-594-428
www.idukay.edu.ar

MENDOZA
Dirección de Orientación y Apoyo Psicopedagógico Comunitario
Dir.: Segundo subsuelo - Ala Central Casa de Gobierno (CP. 5500)
Tel: (0261) 4492740 / 4492741 / 4492789 / 4492699
dopc-comunicacion@mendoza.gov.ar
http://doapc.mendoza.edu.ar/

MISIONES
Observatorio Provincial de Violencia en las Escuelas
Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.
Dir.: Subsecretaría de Educación - Centro Cívico – 3º Edificio 1º piso - Posadas (CP. 3300)
Tel: (03752) 44-7364, directo - (03752) 44-7385 internos: 143 / 149
www.mcye.misiones.gov.ar/programas-y-proyectos/observatorio-provincial-de-violencia-en-las-escuelas.html

NEUQUÉN
Vocalía Rama Media, Técnica y Superior. Equipo Interdisciplinario del Consejo Provincial de Educación
Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deportes
Consejo Provincial de Educación. (CP. 8300)
Tel: (0299) 4494208 - Hasta las 15hs.
mblanco_8@yahoo.com.ar
www.neuquen.edu.ar/equipointerdisiplinario.html

RÍO NEGRO
Dirección de Asistencia Técnica
Ministerio de Educación
Dir.: Rivadavia y Álvaro Barros - Viedma - Río Negro (CP 8500)
Tel: (02920) 420631
datp@educacion.rionegro.gov.ar

SALTA
Departamento de Proyectos Especiales
Ministerio de Educación
Dir.: Centro Cívico Grand Bourg. Av. Los Incas S/N° - Block 1 - Planta Baja (CP. 4400)
Tel: (0387) 4361101 – Conmutador (0387) 4360360 Int: 250, 257 y 422.
dir_desarrollo@edusalta.gov.ar
www.edusalta.gov.ar

SAN JUAN
Dirección de Área De Gabinetes Técnicos Interdisciplinarios de Educación
Ministerio de Educación
Dir.: Centro Cívico - Ministerio de Educación 2º Piso - Ingreso 3 (CP. 5400)
Tel.: (0264) 4305840 - 4305706
ibracco@sanjuan.edu.ar
Esta Dirección cuenta con Orientación y Asesoramiento para todos los niveles.

SANTA CRUZ
Área Infancia y Juventud
Consejo Provincial de Educación
infanciayjuventudsc.wordpress.com
ainfanciayjuventud@yahoo.com.ar
educacion@santacruz.gov.ar

SANTA FE
Equipos socioeducativos. Coordinación Provincial de Programas Socioeducativos
Secretaría de Educación – Ministerio de Educación
Dir.: Arturo Illia 1153 Santa Fe (CP. S3000DEE)
www.santafe.gov.ar/educacion

SANTIAGO DEL ESTERO
Equipo de Convivencia y Mediación Escolar
Dpto. de Políticas Socioeducativas
Ministerio de Educación
Dir.: Av. Belgrano (SUR) Nº 235 Edificio Anexo del Ministerio de Educación. (CP. 4200)
Tel: (0385) 4225644
educacion@santiagodelestero.gov.ar
www.sde.gov.ar/educacion

TIERRA DEL FUEGO
Dirección de Políticas Socioeducativas
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Dir.: Avenida Maipú nº 1951 - Ushuaia (CP. 9410)
Tel: (02901) 422079 - 423783
www.educaciontdf.gov.ar

TUCUMÁN
Servicio de Asistencia Social Escolar (SASE)
Dir.: Calle Balcarce Nº 318 - San Miguel de Tucumán (CP. 4000)
Tel: (0381) 4979197 (0381) 4306356
sase_tuc@yahoo.com.ar
www.educaciontuc.gov.ar/index.php/organismos/sase/209-funciones.html

Programa “Convivencia Escolar”
Dirección de Asistencia Técnico Pedagógica
Ministerio de Educación de Tucumán
Dir.: Avenida Sarmiento 850 San Miguel de Tucumán
Tel: (0381) 4311454

Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

CONSTRUCCION
DE CIUDADANÍA
EN LAS ESCUELAS
COORDINACIÓN DE PROGRAMAS

SUBSECRETARÍA DE
EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

OBSERVATORIO ARGENTINO DE
VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS

Agradecemos la
colaboración de FUNDACION OSDE

www.me.gov.ar/construccion/**observatorio**.html
violenciaenlasescuelas@me.gov.ar