

Invisibles y extraviados De instituciones y sujetos en la violencia escolar

Norma Alejandra (Marcia) Maluf*

El presente trabajo se propone analizar artículos periodísticos publicados en torno de la violencia escolar en Ecuador durante el año 2006, para desde allí derivar algunas hipótesis explicativas, algunas de las cuales forman parte del debate analítico y teórico actual en torno de la violencia escolar. Por lo mismo, no se trata de un estudio estructural sobre el problema, sino de un análisis de los emergentes más recientes del mismo, incluidas las representaciones que emergen en los medios de comunicación con relación al tema.

Se realiza una breve introducción acerca de otros momentos y espacios en que el abordaje de la violencia escolar tuvo lugar; se analizan los sucesos de la historia reciente y se presentan algunas de las acciones con las cuales se intenta enfrentar el problema, entendiendo que la eficacia de las mismas no siempre apunta a su resolución, sino más bien a su mantenimiento y reproducción.

La complejidad y la multidimensionalidad de la violencia de y en la escuela conllevan un análisis que involucra un debate amplio, que tiene relación con los cambios políticos y sociales recientes, al tiempo que incluye sedimentos de la historia educacional y social.

El tratamiento analítico de la violencia escolar en Ecuador

El estudio de las maneras en que se ha abordado el problema de la violencia escolar se identifica en algunos puntos con la historia de la educación. Para que esta identificación sea pertinente y comprensible es preciso afirmar que la violencia asume distintas manifestaciones, sentidos y usos según el contexto histórico y social al cual haga referencia. Los múltiples usos y sentidos del término reflejan tanto la diversidad de las situaciones que involucra, como la lucha que se libra en la sociedad y en la escuela por representar-la (Castorina; Kaplan 2006)¹.

En la historia de la educación hasta nuestros días, podría decirse que la violencia en la escuela ha asumido diversos usos: desde constituir una condición de disciplinamiento y de constitución de subjetividades, a significar un ritual de dominación, una expresión de procesos de des-institucionalización y de debilitamiento de la autoridad docente, hasta la pérdida del valor de la escuela como un ámbito de lo público.

Si desde sus inicios la educación se constituyó como un proceso que aspiraba a la superación de los rasgos considerados primitivos o *salvajes* del ser humano, así como decía Kant, "disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad" (citado por Villa 1994)²; se entiende que la negación de la subjetividad del educando haya predominado en buena parte de la filosofía pedagógica hasta mediados del siglo XX, cuando la conjunción de procesos políticos, ideológicos y culturales —que confluyeron en Mayo del 68— revolucionó el pensamiento universitario y pedagógico, entre otras múltiples dimensiones de la vida social y cultural.

En un contexto en el que disciplinar constituía la base de la coacción que se consideraba necesaria para el aprendizaje, el infundir sentimientos de temor y de respeto era una condición para la formación de sujetos sumisos.

La escuela moderna estableció una ritualidad disciplinaria a través de la cual se pretendía realizar el acto pedagógico. Esta ritualidad actualizaba formas sutiles de control, que en el ideal de la modernidad, acompañaban la búsqueda de la autonomía y el autogobierno de los sujetos, y la formación de seres productivos.

En este sentido, la figura del niño y la del buen salvaje tuvieron sus puntos de coincidencia en la historia de la educación. Esto implicaba que la pedagogía operaba como un instrumento de integración cultural étnicamente excluyente: debía franquear la psicología de los pueblos, -vencer la pereza, la indolencia, la apatía- que se consideraba parte del *carácter nacional*, compuesto por las diversas proporciones de sangre negra, india y mestiza existentes en Ecuador³.

Al construirse sobre la creencia en la existencia de una naturaleza humana contra la que había que luchar; la pedagogía sentaba de un modelo educativo, que en vez de apoyarse en el educando para lograr el desarrollo de sus potencialidades, lo combatía (Maluf 2000)⁴.

El componente étnico es aún abordado como uno de los más importantes factores de discriminación en América Latina y Ecuador, cuando se analizan formas de violencia escolar que provienen del sistema educativo o de las relaciones de los alumnos con sus pares.

Así en el 2000, una encuesta afirmaba que de cada 100 niños indígenas, 18 de ellos había sido objeto de malos tratos, frente a 9 niños blancos que habían pasado por situaciones similares. Las mismas tendencias de discriminación —e incluso más altas— podían aplicarse a las escuelas pobres en comparación con las escuelas de clase media o alta (INEC, EMEDINHO 2000)⁵: Rituales racistas —que establecen diferencias y jerarquías entre los grupos en un mismo contexto social o institucional se desplazan desde dimensiones étnicas a las socioeconómicas, es decir, desde las escuelas indígenas a las de sectores populares y marginales (De la Torre 1997)⁶.

Si bien estos y otros rasgos conforman una violencia que podría denominarse histórica en el sistema educativo ecuatoriano, esta perspectiva no agota todas las implicaciones y los componentes de la violencia escolar.

En la última década el problema de la violencia escolar dio un vuelco al agregar a la violencia difusa y poco analizada que se manifestaba en las profundidades del sistema escolar, nuevos sujetos: los estudiantes. Hechos de violencia llevados a cabo por jóvenes estudiantes en países desarrollados como Estados Unidos y Japón, y más tarde en algunos países de América Latina convirtieron a la violencia escolar en un objeto mediático que visibilizó sus expresiones, a través de sus actores más vulnerables.

Con ello creó la apariencia de que se había producido un aumento espectacular de un fenómeno que no había sido medido ni investigado hasta entonces (Filmus 2006)⁷. La mediatización de estos sucesos tuvo el efecto de reafir-

mar una imagen violenta de lo juvenil que el discurso de los medios y de las instituciones de control había construido a lo largo de varias décadas.

Las imágenes de violencia protagonizada por estudiantes –con jóvenes que aparecían a la vez como víctimas y victimarios en los otrora apacibles establecimientos escolares– produjo la estupefacción de las sociedades.

En el 2002, un hecho protagonizado por dos estudiantes en un colegio de Guayaquil –que resultó en la muerte de uno de ellos⁸ generó un amplio despliegue de movilizaciones de instituciones policiales especializadas, que se propusieron controlar y sancionar, de manera indiferenciada, a todo joven que pareciera sospechoso.

Pero estos acontecimientos no significaron el inicio de un proceso de reflexión para las instituciones educativas, que depositaron responsabilidades y explicaciones en las dinámicas propias de los jóvenes, como si se tratara de factores “exógenos” a las escuelas. Aunque el Estado intentó generar algún debate con docentes y autoridades de las escuelas sobre el contexto social y cultural de las pandillas juveniles, los mismos se diluyeron ni bien los medios perdieron el interés y el problema dejó de tener una actualidad inmediata.

Algunas hipótesis en torno de las violencias juveniles en la escuela

No puede dejar de relacionarse la violencia de los jóvenes en escuelas y colegios con los procesos de transformación que experimentaron los estados y las sociedades latinoamericanas en los últimos años. Algunos autores la caracterizan como un fenómeno propio de sociedades desiguales, fragmentadas y polarizadas (Kantarovich, Kaplan, Orce 2006)⁹.

El corrimiento de la centralidad del Estado en la gestión de lo público, el auge del mercado, y los cambios en la organización de los procesos civilizatorios que tuvieron entre sus rasgos la monopolización de la violencia y la división creciente de funciones sociales, conllevan una transformación de las estructuras psíquicas y de los comportamientos de los sujetos.

Si en gran parte del siglo XX las identidades se constituyeron en el seno de instituciones centrales estables que, como la escuela, contribuían a regular la vida afectiva y los comportamientos individuales, de manera que el proceso civilizatorio iba de las coacciones exteriores a los sujetos, a la internalización de dichas coacciones por parte de los mismos, hoy la pérdida de centralidad estatal y las desigualdades sociales coexistentes habrían conllevado la disminución de las autocoacciones en los sujetos y las instituciones (Kantarovich, Kaplan, Orce 2006).

La escuela, como otras instituciones, también estaría sujeta a procesos de inclusión y exclusión, porque “todos los sujetos educativos formarían parte de procesos de marginación o exclusión” (Kantarovich, Kaplan, Orce 2006: 56), entre ellos, los docentes. Esto implicaría que la función de integrar, formar, contener y racionalizar está haciendo crisis en las escuelas.

Para los jóvenes excluidos, se desplazan los espacios de socialización y los grupos de pares pasan a ser los principales lugares de expresión y de reconocimientos mutuos. Disminuida la función escolar de formar y de transmitir saberes, los espacios juveniles terminan superponiéndose o reemplazándola, sobre todo cuando la situación social de los jóvenes es de desamparo y desafiliación familiar o comunitario.

Dice Duschatzky (2002)¹⁰, que en estos escenarios los jóvenes procuran marcas de identificación, espacios de pertenencia, relaciones que les permita reconocerse como sujetos, “valores en los cuales anclarse”, aunque estos no

sean los socialmente aceptados. Ante los déficit de referencialidad, “los jóvenes –en el barrio o la escuela– marcan las reglas de juego para habitar el lugar.” “Entre la destitución plena y la pertenencia, el sujeto elegirá esta última, aunque esto conlleve riesgos y peligros (...). La violencia es hoy una nueva forma de socialidad, un modo de estar “con” los otros, o de buscar a los otros...” (Duschatzky 2002). Por eso, lo delictivo, lo lúdico, lo expresivo ocupan el mismo lugar en la vida de los jóvenes; el sentido es el mismo: pertenecer; ser reconocido. La violencia sería a la vez un juego y un modo de pertenecer; dando cuenta de una multiplicación de los espacios y los modos en que se constituyen las identidades.¹¹ Esto quiere decir, que para ser alguien, puede ser necesario seguir las reglas de un juego impuesto por un otro, así ello conduzca a la transgresión y a la violencia.

Esto conduce a afirmar que el problema de la violencia se asienta en fenómenos que devienen de los procesos de exclusión y de inclusión, esta última en sus dimensiones imaginarias. Los actos de violencia entre los jóvenes a veces remiten a una lucha por la posesión de objetos, o por un cruce de palabras, que señalarían el poder que tiene lo imaginario como condición del prestigio personal que se defiende como una cuestión de vida o muerte.

Nuevas y viejas manifestaciones de la violencia en las escuelas

Se propone a continuación revisar las distintas expresiones de violencia relacionadas con la escuela, que han tenido lugar en Ecuador en el año 2006. Las manifestaciones que fueron más conocidas a través de los medios han sido, entre otras: la muerte de un vicerrector en Guayaquil, situaciones de acoso, abuso sexual, pedofilia y pornografía, y como una expresión diferente de agresión, un joven estudiante que apedrea a la directora de la institución en la que estudia.¹² Situaciones que remiten a fenomenologías distintas, pero que tienen en común un punto muy visible: con la excepción aparente de un caso, la institución y sus autoridades y docentes están implicados en ellas, como sujetos principales.

La muerte de un vice-rector

“El vice-rector de un colegio de Guayaquil es asesinado con diez balazos mientras guardaba su vehículo en la casa donde vivía.¹³ Las acusaciones de los familiares de la persona afectada se dirigen a la rectora del colegio con quien este sostenía un conflicto en torno de la administración de la institución. Aparentemente, el conflicto se había agravado por la oposición del vicerrector al cobro de nuevos rubros que aumentaban el costo de los estudios para las familias de las estudiantes. La dimensión de los posibles beneficios económicos que este aumento conllevaba y las acusaciones de amenaza de muerte por parte de la rectora y de un hijo suyo –que administraba el transporte del colegio– ubica a estas personas como principales sospechosas del crimen”.

Se relata el hecho a grandes rasgos para significar la manera en que formas de violencia que son estructurales en la sociedad actual pueden inscribirse en la escuela o con relación a ella, si bien el crimen tiene lugar en el afuera del establecimiento escolar.

En primer lugar, el caso muestra que las instituciones estatales – leyes y normas que deberían tener un lugar en la regulación de los espacios públicos– no se inscriben *naturalmente* en el contexto escolar; y que la *regulación* es un

campo sujeto a confrontaciones entre individuos, y por ello, a *particularidades* que disputan la definición de la ley que debería estar vigente, como si la ley no fuera una ley que prevaleciera por encima de otras.

Muestra que los colegios pueden ser espacios en los que los intereses privados se superpongan e incluso prevalezcan sobre los públicos, tanto más cuando el Estado no es el actor educativo.

En segundo lugar, los hechos conllevan a que la escuela pueda ser señalada moralmente por el intento de engañar; y porque el sujeto que intenta bloquear con la palabra el engaño corre el riesgo de perder la vida.

En tercer lugar, la situación visibiliza la vigencia de lo familiar en la institución. Lo familiar, que en algún momento pudo proporcionar la apariencia de protección, hoy —en la situación de madre e hijo enfrentados a un vice-rector que es asesinado— es un componente que fragiliza a la institución frente a la posibilidad de que lo público tenga en ella un lugar.

La situación también expresa un dilema ante el que la escuela se ve enfrentada: entre ser un campo de extracción de beneficios para un *particular* —sea un individuo, grupo o familia—, o constituirse en un espacio público en el que los estudiantes y sus familias puedan ser depositarios de un derecho. Una confrontación que se produce entre individuos que encarnan intereses y que no se da sin riesgos para algunos cuando el Estado está ausente, y aparece solamente para intervenir —a través de la función policial— cuando las situaciones alcanzan una gravedad extrema.

Abusos y delitos sexuales-secretos familiares. De videos educativos a filmes pornográficos¹⁴

“Un acusado de liderar una banda de pornografía infantil en Quito tiene acceso a un colegio privado de la capital del país. Con el apoyo de un profesor- inspector reclutan niñas para que posen desnudas y semidesnudas, con el supuesto de que lo hacen para un programa de televisión. El vice-rector, hermano —otra vez la familia— del rector, posibilita el acceso al colegio del sujeto que graba los videos; las grabaciones se realizan en su oficina. El rector deslinda responsabilidades para sí y para el profesor-inspector”.

Se podría decir que los hechos no requieren ni posibilitan más análisis, por la contundencia de su despliegue. Pero no se trata de una situación aislada. Durante el año 2006 otras noticias afines aparecen en los medios: maestros acusados de grabar contactos sexuales con adolescentes, funcionarios de una federación deportiva en Guayaquil que llegan a un colegio a realizar pruebas físicas y terminan desnudando a los niños, profesores acusados de acosar y fotografiar con celulares a estudiantes en Tulcán. De nuevo, situaciones diversas que posibilitan algunas perspectivas de análisis.

En escuelas y colegios la violencia que se ejerce hacia los cuerpos de niños y adolescentes parece haberse naturalizado

Según un periódico de alcance nacional, de las 80 denuncias que se produjeron en el 2004, sólo 18 pasaron a la Fiscalía, y sólo una se judicializó.

Los acontecimientos no provocan conmoción más que entre los afectados y sus familias. En el cuadro 1 puede verse el número de denuncias por distintas formas de maltrato registradas por la Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes —DINA-

PEN— en los años 2005 y 2006. Son alrededor de 1,000 denuncias por año que permanecen en los archivos policiales, con escasa o nula publicidad. Aunque la proporción de maltrato institucional es mínimo frente a las otras formas de maltrato —se registraron 44 denuncias en cada año— tampoco corresponde con la relevancia que le han dado los medios de comunicación.

Es altamente probable que las denuncias no reflejen la dimensión real del problema, más aún en el caso de la violencia institucional, ya que quienes desean o intentan denunciar son amenazados con la expulsión, que llega a ser real en ciertos casos. Es decir, no hay lugar para convertir en público un acontecimiento que atenta contra la vida, y cuando este accede al conocimiento público no trasciende las esferas administrativas. Incluso hay casos en los que no se conoce más que una sanción administrativa, por la cual los responsables directos o indirectos son suspendidos de sus cargos. No parece haber un seguimiento —por parte de los medios y de la sociedad— acerca del desarrollo del proceso judicial. No se trata con esto de asumir una posición moralista ni afirmar que las sanciones judiciales son las soluciones necesarias ante el problema en toda su complejidad. Pero la pregunta que hay que hacerse es, sobre el por qué de esta naturalización.

Quienes conocen la temática del abuso sexual con niños y adolescentes saben que el mismo se produce principalmente en el entorno familiar o cercano de las personas afectadas. Los abusadores suelen ser, más que desconocidos, parientes o personas relacionadas con el niño o niña por vínculos de afectividad o de necesidad, o por ambos.

Cuando un adulto de la familia requiere sexualmente a un niño o a una niña lo expone a un dilema que se le plantea a éste como una demanda de amor de parte del adulto; pero un *amor* que al mismo tiempo implica su anulación como sujeto.

Se dice que sentimientos de protección o de temor hacia el adulto pueden estar presente en los encuentros sexuales, y esto conduce al afectado a ocultar el abuso frente a la mirada de los demás, y a evitar hacerlos públicos.

Pero también se produce un discurso paterno que justifica los malos tratos, y que se nutre de los comportamientos de los propios hijos en el entorno escolar. A través de este discurso la familia autoriza a la escuela a disciplinar y castigar de ser necesario, más allá de que ello implique violar el derecho de un niño, o sobrepasar el umbral entre lo que podría considerarse una sanción justa o un acto de maltrato o de violencia.

Madres y padres piensan que los maestros deben castigar al niño si su comportamiento lo merece. El énfasis de la preocupación de los padres no está puesto en el acto de castigo en sí, sino en explicar sus causas que muy frecuentemente radican en el comportamiento del niño:

- Ustedes saben si se castiga a los niños en la escuela?
- Depende como se porte el niño en la escuela, hay que castigarlos pero si no está haciendo nada no hay que castigarlos.
- Depende del comportamiento de ellos se los castiga." (Grupo focal Guayaquil)
- ¿Ustedes qué piensan de los maestros que castigan a los niños?- Si se portan mal, claro que está bien.
- De gana algunos se atrasan por estar jugando (Grupo focal padres, Quito (Maluf 2000).

Algo de la misma justificación que se podía escuchar frente a los malos tratos, se expresa en los medios de comunicación cuando se interroga acerca de la responsabilidad

que tienen las adolescentes frente al acoso o abuso de los profesores. También en las situaciones de abuso sexual se demanda que se ponga límites a las alumnas, no a los profesores.

Esta dinámica se relaciona con un segundo elemento que es la invisibilidad de la autoridad escolar ante las situaciones que afectan la sexualidad adolescente.

Cuando un hecho de maltrato o de abuso se produce hacia un niño o adolescente, sujetos externos, casi anónimos en el entorno escolar (productores de videos, profesores, deportistas) aparecen como los causantes del hecho.

No son vistos por la autoridad o responsable; alguien autoriza el ingreso, pero nada sabe de lo que allí acontece. Se graban videos con adolescentes desnudas, se les ordena a los niños que se desvistan, pero nadie ve lo que allí acontece. *No solamente no hay quienes vean, sino que tampoco hay quienes puedan ser vistos.* La interrogación sobre la responsabilidad no surge en un primer plano, y esto puede leerse en el discurso periodístico. No se pregunta, ¿qué hacía el rector de la escuela mientras se grababan los videos, o mientras se desnudaba a los niños para fotografíarlos?

En algunos casos, las autoridades están implicadas a través de la participación de un familiar: Como si se tratara de un grupo endogámico que deja en libertad las pulsiones de sus integrantes para usar a las personas con fines privados. Como si no hubiera ley que ponga límites en una institución en la que lo familiar no es solo un imaginario que opera con poca efectividad en los comportamientos, sino una realidad que niega el reconocimiento de las funciones públicas de la escuela. La institución, más allá de su administración, opera con lógica privada, según la cual, como dice la expresión popular, "todo queda en familia".

En otros estudios se encontró la existencia de un discurso que identifica a la escuela con una familia o una segunda familia. Si la escuela, como sistema social induce un estilo de relaciones que la hacen cercana a la institución familiar; "si se aproxima a la familia...se aparta de las organizaciones cuya racionalidad se define en relación con el objetivo asignado" (Vidal 2002: 216)¹⁵.

En los imaginarios sociales, el abuso y el maltrato constituyen fenómenos que atañen al orden de lo familiar y privado, ante los cuales los terceros no deben intervenir; ya que ello puede ser entendido como una intromisión en la vida privada de la familia (Maluf 2000):

- ¿Usted denuncia o avisa a las autoridades? (ante abusos, maltratos)
- Es jodido meterse, usted se mete va a tener en problemas.
- No, nosotros no nos entrometemos en la vida ajena, nosotros somos sólo para nosotros. (Hombre, 33 años, Quito)

Cuando en la escuela se genera malestar y una demanda de silencio hacia la estudiante o persona que denuncia, lo que se produce es una apelación al sentido de familia, que sumerge en lo privado el comportamiento de sus miembros.

En las situaciones analizadas no hay asunción de responsabilidades, sino *procesos de victimización*. Así se entiende que el director de una escuela de Tulcán, que recibió denuncias por acoso sexual por parte de un profesor, diga: "Creíamos que el caso estaba cerrado, pero vemos que siguen desprestigiando al plantel",¹⁶ y amenace con demandar a los familiares de la estudiante afectada.

Por un lado, usando una metáfora psicoanalítica, la institución aparece como "la madre de un psicótico", que anula al padre cuyo lugar ocupa; "mostrarse agresivos con ella es ponerla en peligro, es un poco comportarse como alguien que va a matar a su madre, que lo ama y quiere su

bien." (Vidal 2002: 225).

Por otro lado, al no aparecer una subjetividad responsable, al no poder alguien expresar su responsabilidad por el daño que infligió a otros, o por el que permitió que le infligieran,¹⁷ se tiende a la victimización, y a la repetición de los actos que hicieron daño.

Si una característica tiene el conjunto de los hechos de abuso que circularon en los medios en el 2006 es su repetición y la ausencia de sujetos que respondan frente a una sociedad que no cuestiona sostenidamente.

Una piedra contra la cara: cuestionando la autoridad docente

Este contexto permite ubicar -y en cierta forma comprender- un hecho aislado que no deja de ser sorprendente: un día de junio de 2006, un periódico anunciaba que un estudiante "...impactó una piedra contra la cara de la Directora del Instituto donde estudiaba."¹⁸ No se conocen más detalles del contexto ni de las circunstancias del hecho; sólo los resultados de los exámenes clínicos realizados por psicólogos que concluyen que el estudiante sufría de "torpeza motora, inmadurez emocional, y autismo de alto funcionamiento".¹⁹ El informe eximía de responsabilidad al estudiante, ya que lo amparaban garantías constitucionales por discapacidad.

La autoridad escolar y la responsabilidad de víctima y victimario reaparecen como temas recurrentes en esta situación nueva y distinta.

Toda la problemática del caso se deposita en el agresor; éste sufre de "torpeza motora", "inmadurez" y "autismo". No se pregunta si la profesora tuvo alguna responsabilidad por la agresión, y el caso corre el riesgo de asumir una interpretación que raya en lo absurdo: como si se tratase de un joven que arrojara piedras en la cara a cuanto ser humano se cruzase en su camino.

En los párrafos anteriores se hacía referencia a la invisibilidad institucional, a la no respuesta de autoridades y docentes en las situaciones de malos tratos y abusos a estudiantes, y a la inexistencia de una dimensión subjetiva en la institución que afronte y reconozca sus límites y sus faltas.

Cuando en 1999 ocurrieron los sucesos de violencia en una escuela de Columbine, Colorado, se afirmaba que los maestros ya no eran portadores de valores, y que éstos ya no transmitían principios ni ideales a las nuevas generaciones. Se advertía que el maestro estaba perdiendo autoridad. Decían los periódicos de la época:

"Un número importante de jóvenes líderes estudiantiles estadounidenses afirma que actualmente son pocos los padres que conocen las actividades de sus hijos. Se trata de una abdicación de los poderes adultos, sin que como contrapartida surjan otras formas de autoridad alternativas. (...) Y ante esta generalización de la violencia, lo más notable es lo que los investigadores han conceptualizado como un "ablandamiento de los límites, al comparar las reacciones directivas y orientadoras de los maestros en décadas pasadas ante gestos de violencia de unos estudiantes hacia otros, con la indiferencia con la que tanto maestros como estudiantes, asumen actualmente los mismos comportamientos" (Maluf 1999: 477)²⁰.

La violencia que ejercen algunos jóvenes contra sus maestros parece ilustrar la pérdida de autoridad, y la puesta en entredicho del orden escolar (Duschatzky y otros 2002)²¹ que funcionó durante años como autónomo, protector e independiente de los fenómenos "externos".



Cuadro I Cuadro estadístico comparativo Art. 67 Maltrato infantil a nivel nacional					
Causas	2005	2006	2007	Total	%
Maltrato físico	306	328	64	698	31,05
Maltrato físico y psicológico	579	502	106	1187	52,80
Maltrato institucional	44	44	4	92	4,09
Maltrato psicológico	125	122	24	271	12,06

Fuente: DINAPEN 2006

Dicen Kantarovich y colegas que los procesos de des-civilización a los que se asiste con la pérdida de centralidad del Estado y la acentuación de las desigualdades sociales, tienen consecuencias sobre las figuras de autoridad. Al tiempo que se estarían debilitando las formas tradicionales de autoridad, nuevas formas de la misma estarían en gestación (Kantarovich, Kaplan, Orce 2006: 67).

Descivilización, pérdidas y transformaciones de la autoridad docente serían centrales para entender el fenómeno de la violencia escolar. En primer lugar, porque habría desaparecido el efecto institucional,²² que otorgaba al docente un reconocimiento social -casi natural - por sus cargos o cátedras, al ser la docencia una profesión reconocida económicamente y valorada culturalmente. En segundo lugar, porque se habría producido una mutación en la identidad de clase del docente, al ya no ser más la docencia una posibilidad de movilidad social.

Según Kantarovich, los docentes formarían parte del "sufrimiento social", a la vez que su misión consiste en acompañar el sufrimiento de los alumnos. Situación que pone en cuestión la función social de la escuela y de los docentes, y da paso a la configuración de una nueva identidad docente no exenta de conflictos.²³

En las situaciones analizadas, una lógica perversa ayuda a mantener un pacto de no-responsabilidad docente a cambio del mantenimiento de ciertas prerrogativas, que continúan siendo excluyentes para los docentes, ya que no contribuyen a mejorar sus condiciones de trabajo, ni sus relaciones con los estudiantes, ni a afianzar su lugar en la sociedad.

Las acciones contra la violencia escolar

Diversas acciones se han ensayado para poner límite al tipo de violencia escolar que tiene relación con el maltrato y el abuso institucional.

Pero frente a las prácticas de reafirmación o modificación de leyes y reglamentos, capacitación de docentes, de difusión de derechos, la modificación de los reglamentos escolares, subsisten aquellas que se mencionan como parte del ejercicio del maltrato y la violencia institucional, la invisibilización, la no-respuesta de los sujetos, la naturalización de los hechos y consiguiente resignación ante ellos, y hasta la dilución de las diferencias entre víctimas y victimarios.

En el campo de las leyes, se ha propuesto modificar aquellas que obstaculizan la posibilidad de sanciones para los docentes,²⁴ y capacitar; informar y divulgar el Código de la Niñez, que prevé multas, suspensiones y clausuras para los establecimientos.²⁵

La efectividad de las leyes aparece como un punto de partida importante para regular las relaciones entre los

docentes y los alumnos, y para ubicar a la educación -pública y privada- en el marco de relaciones más democráticas, más justas y cuidadosas de los derechos. Pero para asegurar su efectividad, habría que revisar las representaciones sociales que dan lugar y legitiman la violencia y la violencia escolar -especialmente aquella que tiene un cariz institucional- y que obstaculizan la posibilidad de que las leyes tengan un lugar.

Hay que recordar que la existencia de la impunidad opera en diversas direcciones del cuerpo social: no sólo deja sin efectos la transgresión y la violencia, sino que banaliza otras transgresiones posibles, y debilita la legitimidad de las normas, autorizando una y otra vez formas de transgresión en las nuevas generaciones. Porque, se dice: ¿cómo afirmar las normas en la escuela cuando en otros contextos -o en el mismo contexto escolar- se violan cotidianamente? (Dussell, 2006)²⁶.

Pero, mas allá de la existencia de leyes adecuadas, es preciso poner en debate la cuestión de la subjetivación de las leyes, esto es, la relación de las mismas con el sujeto, y dejar por fuera el supuesto jurista de que las leyes son objetivas e independientes de los sujetos hacia los que se dirigen (Degano 1993)²⁷. Como sabemos, en América Latina su eficacia de las leyes está permanentemente puesta en cuestión. De manera que un debate sobre las fronteras entre la legalidad y la ilegalidad, y la internalización subjetiva de las leyes tiene que acompañar el proceso de legislar.

En cuanto a la capacitación es preciso preguntarse sobre sus fundamentos, eficacia y valor: Está generalmente centrada en la promoción de los derechos de los niños entre los docentes, y apuntan a mejorar el modelo de convivencia escolar. Pero es poco lo que se sabe acerca de su impacto y de la posibilidad de sostenerse en el tiempo, una vez finalizadas las acciones, (Filmus 2006) aunque aparece como una de las principales estrategias del Estado y las ONG para luchar contra la violencia y el maltrato a niños, niñas y adolescentes (Maluf y Cevallos 2003)²⁸. La duda sobre la efectividad de la capacitación radica en la pregunta acerca del valor de la sola racionalidad y del conocimiento en la erradicación de la violencia, como si esta fuera un mero problema de ignorancia (Álvarez s/f)²⁹.

¿Cómo enfrentar a través de racionalidades objetivistas -que tienden a establecer los derechos como principios de orden social- problemas que son del orden de la subjetividad y que atraviesan los límites de la irracionalidad? Tal vez no se trate de anular la práctica de la capacitación como tal, sino de realizar además profundas transformaciones en la institucionalidad educativa y en la subjetividad docente, que modifiquen las relaciones con los estudiantes y la comunidad en general.

Otra estrategia la constituyen la elaboración de códigos de convivencia y la modificación de los reglamentos escolares, prácticas que solo tienen sentido si se realizan en el contexto de un debate público sobre el papel de la escuela, del reconocimiento de las nuevas condiciones subjetivas y objetivas de los actores que participan en ella, así como la recreación de las formas de autoridad posibles y necesarias.

En la construcción de un nuevo orden político para las escuelas, que pueda estar constituido no solamente pero también desde los códigos escolares, hay que considerar a adultos y jóvenes como sujetos activos y también responsables. Un orden escolar en cuya construcción los estudiantes puedan ser protagonistas (Maluf y Cevallos 2003), en un proceso que conlleve edificar una ciudadanía que confronte las desigualdades sociales y generacionales, y posibilite asumir responsabilidades subjetivas allí donde la letra no necesite de la sangre para entrar.



Notas

- * Psicóloga, Master en Ciencias Sociales, FLACSO México, Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Políticas, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- 1 Castorina José A., Kaplan, Carina (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en Kaplan, Carina (Directora), *Violencias en plural, Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
 - 2 Kant, Immanuel . Pedagogía, citado por Gill Villa, Fernando, *Teoría sociológica de la educación* (1994). Salamanca: Amarú ediciones.
 - 3 Citado por Gómez, Jorge Luis (s/f). "La filosofía educativa del liberalismo ecuatoriano como modelo de reforma educativa en el siglo XX", documento no publicado.
 - 4 Maluf, Norma (Marcia) Alejandra (2000). *El maltrato a los niños, niñas y adolescentes en Ecuador, un enfoque desde concepciones y creencias*. Quito: Banco Central del Ecuador-Programa del Muchacho Trabajador.
 - 5 Instituto Nacional de Estadística y Censos- INEC, EMEDINHO 2000. Elaboración: SILSE.
 - 6 De la Torre, Carlos (1997). "La letra con sangre entra". *Rituales racistas en las escuelas*. En *Iconos*, Revista de la FLACSO, No. 3, Quito, agosto-octubre.
 - 7 Filmus, Daniel (2006). *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia escolar. Apertura, Observatorio argentino de violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
 - 8 *Diario El Comercio*, "Falleció estudiante víctima de un disparo en el colegio", Quito, viernes 1 de febrero de 2002. El acto se atribuyó a un miembro de la llamada nación de los Latin King, quienes, al parecer, mantenían conflictos con la de "Los Netas".
 - 9 Kantarovich, Gabriela; Kaplan, Carina; Orce, Victoria (2006). "Sociedades contemporáneas y violencias en las escuelas: socialización y subjetivación", en Kaplan, Carina (Directora), *Violencias en plural, Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
 - 10 Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
 - 11 Aunque la mencionada autora habla de alteración, más que de multiplicación de las alternativas de construcción de identidades.
 - 12 Otros casos aparecidos en los periódicos, que no analizamos en este texto son la muerte de un niño en una guardería, y la administración de medicamentos -benzodiazepina- en una escuela a niños pequeños.
 - 13 "Acusaciones mutuas por asesinato de vicerrector", *El Universo*, Guayaquil, 4 de abril de 2006
 - 14 Título de la noticia, *El Universo*, 8 de febrero de 2006.
 - 15 Vidal, Jean-Pierre (2002). "El familiarismo en el enfoque analítico de la institución", en Kaës, R., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós, 4ª. Edición.
 - 16 "Dos colegios son investigados en Tulcán", *El Comercio*, 15 junio de 2006
 - 17 En este sentido algunos autores sostienen que, con excepción del niño sometido o el anciano desamparado, hay un goce suficiente en el que se deja maltratar: En esta perspectiva se ubica el trabajo de Gallo, Héctor (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - 18 *El Comercio*, 26 de junio de 2006.
 - 19 *El Comercio*, 26 de junio de 2006.
 - 20 Maluf, Norma Alejandra (Marcia) . 1999. "Educación, subjetividades y culturas juveniles: Una relación imposible?", en *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines*, Tome 28, No. 3, Lima
 - 21 Duschatzky, Silvia, Elvira Martorell, Estanislao Antelo y Mario Zerbino. 2002. *Reflexiones en torno al debate sobre la violencia*, Escuela de Capacitación docente de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la ciudad de Buenos Aires-FLACSO. Buenos Aires.
 - 22 Tenti Fanfani, citado por Kantarovich (2006)
 - 23 Tenti Fanfani citado por Kantarovich (2006: 68)
 - 24 La Ley de Educación y a la Ley de escalafón y la de Carrera administrativa del magisterio.
 - 25 "El maltrato y acoso colegial en el debate", *El Comercio*, Quito, Febrero de 2006
 - 26 Dussell, Inés 2006. La escuela y la construcción de un orden democrático. Dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Observatorio argentino de violencia en las escuelas, 1ra. Edición. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, pp.31-38
 - 27 Degano, Jorge A. y colaboradores (1993). *El sujeto y la ley y otros temas psicológicos forenses*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
 - 28 Maluf y Cevallos. 2003. *Enfrentando la violencia en las escuelas*, en Filmus, Daniel y colegas, *Violencia en escuela: América Latina e Caribe*, UNESCO, Brasilia.
 - 29 Álvarez, Fredy. *La complejidad de la violencia*. PUCE, Quito, Documento no publicado.

Estado legal del castigo corporal hacia niños/as*

País	Prohibido en el ámbito del hogar	Prohibido en el ámbito de la escuela	Prohibido en instituciones de protección a menores
Argentina	No	No	No
Bolivia	No	No	No
Brasil	No	No	No
Chile	No	No	No
Colombia	No	No	No
Costa Rica	No	No	No
Cuba	No	No	No
Ecuador	No	No	En algunas
El Salvador	No	No	?
Guatemala	No	No	No
Honduras	No	Si	No
México	No	No	No
Nicaragua	No	No	No
Panamá	No	No	No
Paraguay	No	No	No
Perú	No	No	No
Rep. Dominicana	No	Si	?
Uruguay	No	No	No
Venezuela	No	No	No
Islas Malvinas	No	Si	No
Guayana Francesa	No	Si	No
Puerto Rico	No	Si	No

Fuente: Save the Children, Suecia, 2005. Acabar con la violencia legalizada contra los niños y las niñas. Buenos Aires, documento electrónico, <http://www.acabarcastigo.org/iniciativaglobal/pages/pdfs/Report-LatinAmerica-sp.pdf>
 * En la mayoría de países de América Latina no existe una prohibición legal contra el castigo corporal a niños/as (en el hogar, en las escuelas y en las instituciones de protección a menores).