



RECENSIÓN

PSICO/PEDAGÓGICA, VOL. 9-10, N° 9-10, AÑO 2008/2009. **CONFLICTO Y VIOLENCIA**

MARISA VILLALBA (ARGENTINA) ¹

Psico/Pedagógica nos ofrece un resumen de la labor realizada para el *Proyecto de Investigación Plurianual* del CONICET, "Conflicto y violencia en escuelas urbano-marginales de Mendoza y posibilidades de intervención desde el sistema institucional".

El objetivo general del trabajo del DR. ABELARDO PITHOD, en su artículo: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN MENDOZA. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA, (pp. 7-41) consiste en mejorar la comprensión del incremento actual de la violencia escolar en nuestro medio. Por ello, aborda 1) el estado de la cuestión en los estudios sobre la agresividad desde la teoría psicológica y psiquiátrica; 2) su modelo de análisis (interrelación entre los sistemas de sociedad, cultura y personalidad; herramienta de un diagnóstico certero para buscar la manera de controlar los conflictos y la violencia; 3) algunas características de la violencia que se observa hoy (lucha intergeneracional, de clases, la droga, entre otras); 4) el agravamiento de la situación en Mendoza; 5) la violencia como un problema metaempírico (las vías para intentar una explicación *causal* de la violencia humana); 6) la teoría general del conflicto (conflicto intrapsíquico e interpersonal, de rol, de poder, intragrupal); 7) el análisis antropológico cultural de la violencia de René Girard (el que -aunque no incluye una explicación por

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente cursa su Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, sobre el tema: "Hilary Putnam en el debate intelectual contemporáneo: realismo o pseudorealismo". Profesora Titular en la Universidad de Mendoza. Miembro del Comité Académico de la Carrera de Posgrado de "Maestría en Docencia y Gestión Universitaria", que se dicta en el Rectorado de la Universidad de Mendoza. Ha publicado en volumen: *La Lógica Matemática de Gottlob Frege*, 1994. Mendoza: Universidad Católica Argentina, Ex-Libris; *Recursos para la Formación y la Acción Docente. Módulo temático: Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Parte I: Psicología Cognitiva*, 1995. Buenos Aires, CIAFIC Ediciones, Año I, N1 8 (en colaboración); *Recursos para la Formación y la Acción Docente. Módulo temático: Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Parte II: Escuela Socio-Histórica*, 1995. Buenos Aires, CIAFIC Ediciones, Año I, N1 9 (en colaboración); *Formalismo e Intersubjetividad. El olvido del intelecto*, 2003. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras (UNC). Es además Miembro de la Carrera del Consejo nacional de Investigación Científica y Técnica (CONICET), Investigadora Asistente, Argentina. Pertenece al Consejo Editorial de *Konvergencia, Filosofía y Culturas en Diálogo*.

las causas últimas de la violencia- hace un aporte *relevante*, psicológico y religioso). Aplica algunos *insights* de las teorías desarrolladas a casos puntuales de violencia en Mendoza.

Señala Pithod que debemos distinguir entre agresividad como potencialidad defensiva, de la violencia como acción destructiva. La agresividad o *vis irascibilis* (fuerza o impulso irascible) no incluye necesariamente una violencia “malévola”. Es un dinamismo natural, una fuerza constructivo-defensiva sin la cual el hombre quedaría inerte.

Desde los griegos, pasando por la escolástica cristiana y árabe, se ha dicho que nuestra sensibilidad es movida por dos potencias o apetitos básicos, que los antiguos llamaron *apetito concupiscible* y *apetito irascible*. Según esta tradición el primero busca el bien sensible y placentero, el segundo, el bien que exige un esfuerzo o combate para alcanzarlo. A este último, los escolásticos lo llamaron *bien arduo*. La cólera o ira surge naturalmente al no alcanzarse o ser difícil de alcanzar un bien apetecido e, incluso, ante la simple amenaza de perderlo. La agresividad, ira o cólera son, pues, la respuesta vital natural que sigue a una frustración, real o imaginaria, presente o futura.

Por consiguiente, debe evitarse la persistente ilusión roussoniana de atribuir a la sociedad la responsabilidad total de las motivaciones de la conducta. La base pulsional de estas motivaciones son de origen genético. Es decir, la agresividad normal y aún la patológica están movidas por fuerzas que poseen todos los seres vivos. La agresividad no es primariamente una deformación social sino un dinamismo natural, y, como toda potencialidad humana, es buena y psicofísicamente necesaria.

Pero, -destaca Pithod- también como cualquier otro dinamismo natural, la agresividad puede desordenarse. Educarla es tarea del individuo con el concurso del medio. La agresividad tiene, pues, un origen genético, aunque su desarrollo y plasmación procedan del medio.

La capacidad de controlarla existe en el ser humano y depende de la asunción que las fuerzas racional-espirituales logren hacer de ella. A esta asunción se la llama asunción eminente, porque, al asumirse las fuerzas pasionales (tanto *eros* o *vis concupiscibilis* como la *vis irascibilis*), se produce una transmutación de las mismas espiritualizándolas y adquiriendo nuevas valencias.

En cuanto al origen de la agresividad, menciona la controversia no concluida entre la teoría biológico-genética de K. Lorenz y la teoría ambientalista del sociólogo Johan Galtung.

Pithod hace referencia a un estudio de caso llevado a cabo por la psiquiatra infantil y psicoanalista alemana, Christa Meves, en el cual se pone de manifiesto lo siguiente:

La educación con métodos agresivos y violentos conduce a un aumento en la disposición a la agresividad de ciertos niños.

El permanente crecimiento de la disposición a la agresividad puede conducir a un desarrollo del carácter que queda gravado, en el que la agresividad domina a la

persona, la que se ve envuelta en una cadena de conflictos con sus compañeros; o en el que la lucha contra la propia agresividad la hace físicamente enferma;

Este desequilibrio psíquico no sólo ocasiona un notorio desgaste de fuerzas, sino que conlleva un empequeñecimiento en el área de la conducta, en la libertad de decisiones y en las posibilidades de desarrollo, pues mantiene a las personas en el mismo grado de evolución que alcanzaron al sufrir el daño.

Sin embargo, señala, los niños educados de una manera blanda no tienen un comportamiento dócil y sumiso; por el contrario, van desarrollando cada vez mayores rivalidades con sus hermanos y desde muy pequeños se advierte claramente su rechazo a sus educadores. Estos niños a menudo presentan problemas de conducta porque son de una agresividad incontrolable.

En otras palabras, un niño que no encuentra un objeto para su instinto agresivo (por estarle permitido todo), se va poniendo cada vez más agresivo, pues al no alcanzar su finalidad, el instinto, en vez de descargarse, se fortalece.

Christa Meves muestra que no es la represión violenta del instinto de autoafirmación y agresividad lo que enseña al niño normal a dominarlo. Igualmente, un niño sin frenos es un ser que se irá descontrolando de más en más. El niño no es capaz de dominarse y debe ser contenido por sus mayores. Pero los mayores lo harán mal si ellos mismos no son capaces de dominarse.

El Dr. Pithod propone un modelo de análisis integrador psico-sociológico de conflicto y violencia, según el cual toda acción social debe explicarse por la interrelación de tres sistemas de causas o variables, a saber:

Sistema social (Pautas-Normas; Roles-Estatus; Instituciones; Estructuras).

Sistema cultural (Conocimientos-Valores; Creencias-Tradiciones; Lenguajes-Símbolos; Mitos-Rituales).

Sistema de Personalidad (Herencia-Ambiente; Rasgos somatopsíquicos; Aptitud-Actitud; Biografía).

Así por ejemplo, las personas actúan siguiendo normas y roles, pero cada cual según su personalidad. La cultura plasma la personalidad, dándole orientación y contenido. Proporciona representaciones y valoraciones respecto de la realidad externa e interna.

En consecuencia, señala, respecto de los conflictos sociales, en particular en su forma extrema de violencia, no nos basta conocer cómo es la personalidad de los sujetos conflictivos o que presentan conductas violentas. Es un dato muy importante, pero la personalidad de los actores sociales depende en gran medida no sólo de factores heredados o temperamentales. Depende de la inserción de los sujetos en un determinado sistema social, que a su vez está condicionado (pautado) por un cierto sistema cultural.

La violencia en las escuelas urbanas marginales de Mendoza depende de esas tres causas: personalidad, cultura y sociedad. En personas marginadas socialmente, carentes de roles definidos, dependientes de una cultura con valores fundados en la agresividad, que no están contenidos o educados institucionalmente, sometidos a

expectativas de logro o realización inalcanzables, etc., debe esperarse conductas con alto grado de violencia o conflictividad.

En resumen, según Pithod, el analista debe tener en cuenta los tres sistemas de sociedad, cultura y personalidad si quiere fundar un diagnóstico certero, especialmente si quiere actuar sobre los conflictos y la violencia, y buscar la manera de controlarlos.

Entre las características de la violencia que se observa hoy, el Dr. Pithod señala:

Violencia contra los más débiles (ancianos u otros seres percibidos como débiles, como si su daño o eliminación fuera algo intrascendente o incluso deseable, es decir, ejercida sobre quienes no importara maltratar).

Lucha intergeneracional (generalizada actitud hostil o indiferente hacia los superiores, sean padres o profesores, o simplemente miembros de generaciones anteriores).

Lucha de clases (los jóvenes de clase baja de aspecto moreno se quejan de que la policía los discrimina por su aspecto, como si fueran *a priori* delincuentes. No tendría nada de raro, observa, que la inversa funcione también: que estos jóvenes vean en los rubios y bien vestidos un enemigo de clase).

La droga y el alcohol.

Advierte además que la lucha promete una exaltación poderosamente atractiva. La excitación que produce la competición sacude el aburrimiento, el tedio, la rutina. Este paradójico hecho psicológico debe ser muy tenido en cuenta por quienes quieran evitar, paliar o encauzar la violencia.

Tomada como problema metaempírico, Pithod afirma que sólo hay dos vías para intentar una explicación causal de la violencia humana, y una combinación de ambas. La vía biológica, que postula la subsistencia de instintos que perdurarían del presunto hombre salvaje o primitivo, y la vía espiritualista, que apela a la presencia originaria de una catástrofe moral y su consecuente caída en el mal. Esta última explicación sostiene que es el espíritu humano el que ha introducido el mal, a través de pasiones o vicios de índole intelectual, como la soberbia, la avaricia y, en general, la *cupiditas dominandi*. Este desorden no tiene, pues, al menos exclusivamente un origen animal o biológico. (No exclusivamente, pues la tendencia a la dominación con apelación instintiva a la violencia existe entre los animales).

La explicación metafísica o teológica recurre a la inclinación al mal debida a una caída primigenia en él, cuyos efectos perduran. Esta noción de *pecado original* pertenece a la tradición sapiencial judeo-cristiana, pero hay rastros en otras tradiciones.

En su opinión, las opciones fundamentales sobre la causalidad última de la violencia, no se excluyen.

El Dr. Pithod analiza los aportes del antropólogo cultural René Girard quien postula la causalidad “social” de la violencia, rechazando la idea de las inclinaciones instintivas. Su teoría del “deseo mimético” afirma que los deseos humanos más

relevantes desde un punto de vista antropológico, cultural y religioso no son naturales y espontáneos (instintivos) sino aprendidos o imitados de otros. Enfatiza, como desencadenante de la violencia, el hecho de que dos sujetos (o más) deseen un mismo bien.

En esta misma línea social se debe incluir el recurso roussoniano de achacar a la sociedad la raíz del mal en general: el hombre es naturalmente bueno, pero la vida en sociedad lo corrompe.

Pithod observa que, si bien la teoría de Girard no incluye una explicación por las causas últimas de la violencia humana, constituye un aporte relevante, pues se logra un mayor entendimiento de los comportamientos violentos mediante el desciframiento de procesos o mecanismos no conscientes, tales el deseo mimético, la rivalidad mimética (que es un modo de identificarnos con el rival, para apropiarnos de lo que envidiamos, destruyendo al que posee lo que ambicionamos). En particular, el análisis del “chivo emisario” arroja cierta luz sobre lo que constituiría un recurso social de reconciliación, un recurso de descarga por parte de una comunidad entera, para escapar del círculo infernal de la violencia, cargando en una sola persona o en otras comunidades, todas las culpas y conflictos (ej. Los nazis contra los judíos y otras minorías; los serbios contra los albanos y kosobares; los seres humanos que, en la cultura incaica, azteca o maya se elegían litúrgicamente y se sacrificaban a la divinidad para apaciguarla).

Finalmente, deseamos destacar algunos aspectos de la Teoría General del Conflicto, expuesta por el Dr. Pithod:

Como dicen Boudon y Bourricaud, la realidad social está compuesta de cooperaciones en las que anidan conflictos, actuales o virtuales, explícitos o latentes o, si se prefiere, de conflictos que tienen una faz cooperativa.

Según su naturaleza, pueden distinguirse conflictos en torno a bienes económicos, como el dinero; otros en torno a bienes sociales, como el poder y el prestigio; y hay conflictos espirituales o morales, como las ideas e ideales, las creencias y los valores. Los seres humanos son capaces de matar y de hecho se dejan matar por ellos.

En términos de teoría de juegos, los conflictos sociales se estructuran como juegos a suma nula (lo que gana el ganador es íntegramente perdido por el perdedor, como en las llamadas “listas sábana” en el sistema electoral argentino); juegos a suma negativa (cuando las ganancias del ganador son inferiores a lo que perdió el perdedor, como cuando alguien deshonra a otro y éste se cobra la ofensa matando al ofensor); y juegos a suma positiva (en donde las partes se autolimitan al enfrentarse, porque más allá del enfrentamiento hay un trasfondo cooperativo o común acuerdo. El arquetipo de conflicto a suma positiva vale para la pareja, la familia, el aula, la empresa, la vida política).

En rigor, afirma Pithod, ni la visión marxista que ve moverse a la realidad en base a conflictos, ni la visión conservadora ingenua que desearía que sólo hubiera armonías en la sociedad, aciertan a comprender lo que generalmente pasa: conflicto y cooperación son omnipresentes pero mutuamente reductivos, es decir, se equilibran, con un equilibrio inestable nunca perfecto ni definitivo, nunca del todo logrado.

Algunos se inclinan a no ver lo que hay de conflictivo en las relaciones humanas e imaginan la vida social como una trama de juegos cooperativos. Minimizan lo que hay siempre o casi siempre de tensión, una tensión latente o manifiesta. Son proclives a creer que si se pudiera eliminar el conflicto, todo marcharía mejor. En verdad, la tensión entre cooperación y conflicto es no sólo generalizada sino a menudo positiva. Pero, adviértase que esto mismo supone que, finalmente, el *telos* o fin de todo sistema es una cierta armonía en constante hacerse, *in fieri*.

Entre las causas presentes en los conflictos sociales, el Dr. Pithod menciona:

1- Los problemas intrapsíquicos e interpersonales: los problemas internos no resueltos producen frustración; la frustración genera una tensión que se descarga como agresividad hacia afuera (descargas vicarias), produciendo sentimientos de culpa (que son como una descarga hacia adentro, hacia sí mismo).

Los errores de percepción o interpretación son frecuentes en las relaciones interpersonales. A menudo es más lo que no sabemos que lo que sabemos respecto de cualquier cosa. Esto puede ocasionar problemas de comunicación y malos entendidos.

Por otra parte, los conflictos interpersonales no necesariamente se resuelven y hay que contar con ellos y hacer lo mejor que se pueda (por ejemplo los conflictos recurrentes entre padres e hijos o en un matrimonio; o los que surgen del propio modo de ser de la gente o de sus estados de ánimo, que producen choques por incompatibilidad de caracteres).

2- Los conflictos de rol, por su parte, surgen de una deficiencia organizacional. Uno o más roles ambiguos, difusos o con alguna contradicción interna, perturbarán el desempeño de los actores, y por lo tanto del sistema de interacción. Un ejemplo clásico de dificultad de conciliación de normas de rol es la exigencia simultánea de cariño-corrección en la relación de padres e hijos. Están también los conflictos que surgen de ciertas *indefiniciones* de rol, como sucede cuando los adultos no nos ponemos de acuerdo al atribuir el rol de adolescente, lo que agrega desconcierto y resentimiento a la ya compleja situación de esa edad.

3- Los conflictos de poder, surgen de la tendencia a predominar y hacerse valer, constante en el ser humano. En las organizaciones humanas los juegos de dominancia pueden ser sutiles y hasta pasar inadvertidos para los propios interesados.

4- En los sistemas intra-grupales, el vacío o hueco normativo puede generar conflictos. Es decir, la falta de una clara definición de las metas por conseguir, imprecisión respecto de los medios adecuados para conseguirlos y, por fin, falta de normas legítimas y pertinentes de acción. Este cierto vacío normativo es lo que suele denominarse *anomia*. Por ejemplo, puede suceder que la sociedad proponga objetivos múltiples y poco compatibles entre sí (un individualismo radical y la solidaridad).

Por otra parte, cuando se vislumbra el peligro de tensión o conflicto en el grupo, aparece la *ansiedad* como síntoma psicológico. La ansiedad puede surgir por inseguridad respecto de sí mismo o de los demás, y puede tener causas objetivas o

imaginarias. El hecho es que cuando la ansiedad aumenta, la dinámica grupal se verá perturbada.

Lo ideal es que el grupo recupere su nivel de equilibrio enfrentando calmadamente el punto conflictivo, es decir, haciendo consciente la cuestión perturbadora y tratándola con transparencia.

En Anexo (pp. 42-44), se reproduce una nota periodística, publicada en el diario Uno de Mendoza, el 27/05/07, por el Sacerdote FERNANDO M. YAÑEZ, del Hogar de Jóvenes San Luis Gonzaga, acerca de LAS CAUSAS DE LA INSEGURIDAD.

Aquí nos interesa recalcar las numerosas dificultades que tuvieron que enfrentarse para llevar adelante una institución que tiene por finalidad ayudar a jóvenes drogadictos y alcohólicos. Dificultades económicas (falta de subsidios por parte del gobierno) y dificultades para revertir una actitud de prejuicio social generalizada, y de descreimiento acerca de la posibilidad de reinserción social de los menores.

Respecto del informe “VIOLENCIA Y DROGAS” (pp. 45-50) elaborado por MAXIMILIANO CORIA, operador de *Cable a Tierra*, organización no gubernamental que se ocupa de la recuperación de drogadictos, nos interesa subrayar lo siguiente:

Rasgos distintivos de la personalidad de un adicto:

Alteraciones y perturbaciones de la autoestima, con intensa rabia y agresividad encubierta y manifiesta.

Predominancia del pensamiento o lógica “narcisista” o “lógica binaria del todo o nada”.

Dificultades para la comunicación.

Identificación con estereotipos, propuestos por los medios de comunicación, por el ambiente en el que viven o por la educación recibida.

Establecimiento de vínculos superficiales y cambiantes con las demás personas. Esto es potenciado por el clima cultural que alienta relaciones sin compromisos, despojadas de profundidad y estabilidad en el tiempo.

En la escuela predomina un bajo rendimiento académico, ausentismo y baja implicación, desapego o desinterés.

Por lo general, padres que no establecen reglas claras ni ponen límites, y en algunos casos los abandonan no sólo físicamente sino también en lo afectivo. Padres que descuidan los valores fundamentales, privilegiando los del consumo y el dinero.

Entre los criterios para el acompañamiento de alumnos en situación de consumo, Coria menciona:

La importancia de un trabajo preventivo y “en común”, que comprometa a la escuela, familias, barrios, iglesias, clubes, uniones vecinales, comercios, etc.

Apuntar a lo sano en el niño o adolescente, para que perciba el interés y la valoración de los docentes y directivos.

Entrever las redes y puntos de apoyo del niño, que le permiten vivir y desarrollarse.

Buscar al mejor posicionado en esa red vital, visualizar qué persona está mejor ubicada para acercarse al niño o adolescente y pactar acuerdos.

Entusiasmo y paciencia

Firmeza y ternura. Los niños tienen derecho a percibir un clima de amor incondicional y, a la vez, pautas claras frente a ciertas actitudes y acciones. Esto requiere un trabajo interior en la vida del docente y mucha sabiduría.

En su artículo: *VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA* (pp. 51-63), la DRA. HILDA DIFABIO DE ANGLAT, presenta una introducción a los resultados de la investigación empírica en el tema de la violencia escolar a partir de publicaciones científicas. Específicamente, ofrece una reseña de la evolución del fenómeno, su frecuencia en distintos países, el fenómeno de *bullying*, los factores causales y la incidencia del clima escolar.

Afirma Hilda Difabio, que el estudio sistemático de la violencia en la escuela se inicia en los años 70 en los países escandinavos. A comienzos de los 90 la investigación se extendió a otros países, por ejemplo Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, España. Estos estudios mostraron que entre el 14% y el 18% de los estudiantes participan activamente en acciones de intimidación y/o victimización. En los alumnos es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las alumnas son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima.

Con el tiempo, aclara, ha prevalecido la concepción de violencia escolar proveniente del mundo anglosajón: *bullying*, que traducido a nuestro idioma alude a “matonaje” y, más específicamente al carácter de intimidación, hostigamiento y victimización que presentan estas conductas, en un contexto de desequilibrio de fuerzas (una relación asimétrica de poder) en la que los alumnos expuestos a dichas acciones negativas se encuentran inermes ante el o los compañeros que lo hostigan, de manera frecuente y durante un período de tiempo sostenido.

En relación con las características del agredido, la Dra. Hilda Difabio señala:

Diferencias físicas en altura y peso y diferencias étnicas.
Suelen presentar algún tipo de deficiencia (complexión débil, obesidad, etc.).
Su rendimiento escolar es superior al de los *bullies*.
Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad; niveles altos de sintomatología depresiva.
Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros.
Tienen dificultades para ser escuchados en el grupo de clase.
Estas notas distintivas permiten que sean considerados “débiles”, y por consiguiente, un atractivo blanco para los agresores.

En relación con las características del agresor, destaca:

Actitudes de intolerancia, antipatía, extrema agresividad, baja tolerancia a la frustración, personalidad impulsiva, hostil, desafiante (de las normas sociales, los padres, los profesores), dominante, poco social, con bajo nivel de ansiedad.
Suele ser más fuerte físicamente que sus víctimas.
Informa frecuentes conflictos familiares (especialmente autoritarismo y hostilidad).
Suele evidenciar baja inteligencia verbal, problemas de déficit atencional, poca habilidad para resolver problemas, pobre ajuste a la escuela y bajo rendimiento escolar.

Sin embargo, suele tener una opinión relativamente positiva de sí mismo (presenta una autoestima media o incluso alta).

La edad en que se concentra el mayor número de eventos de *bullying* es entre los 11 y los 13 años, coincidente con la aparición de la pubertad.

Entre los factores de riesgo localizables en el clima escolar, Hilda Difabio menciona: la crisis de valores de la propia escuela; poca disponibilidad de espacio; deficiente organización de los tiempos; elevado número de alumnos y poca atención personalizada (que favorece el fracaso escolar); el conflicto cultural entre la institución y la subcultura específica de grupos de estudiantes; la falta de motivación de alumnos y docentes.

Por otra parte, respecto de la finalidad o sentido de la violencia, Difabio menciona los siguientes móviles:

Establecer jerarquía; violencia como defensa (defenderse –psicosocialmente o físicamente-, defender a otros o al territorio); para resolver un conflicto; como catarsis; para hacer daño; como entretención; por reivindicación social. En menores porcentajes, para rebelarse contra la autoridad; como condición de ingreso a un grupo; para adquirir bienes (ligada entonces al robo y la delincuencia).

Finalmente, señala la importancia de las acciones de intervención temprana por parte de la institución escolar, esto es, programas preventivos que deben considerar: atención individualizada; trabajo coordinado de los distintos agentes e instituciones de la comunidad; cooperación de los padres; localización en la escuela pero administrados por un equipo interdisciplinario externo; educación o reeducación de habilidades sociales y personales.

En su artículo CONFLICTO ESCOLAR: CONDUCTAS INSTALADAS Y EMERGENTES QUE LO PROMUEVEN (pp. 64-72), la MG. BIBIANA VAQUER, señala que las situaciones que hoy se viven en los espacios escolares, se presentan con hechos puntuales de violencia y/o generando tensión sostenida que, a corto plazo, se manifiesta en conflictos explícitos.

En este sentido, y a partir del sondeo realizado, clasifica en dos tipos los comportamientos disonantes con la conducta escolar tradicional (como denomina a la conducta antisocial): Instalados y Emergentes.

Entre los comportamientos Instalados (disonantes con la conducta escolar tradicional) menciona los siguientes:

Disrupción en las aulas: situaciones de aula donde los alumnos impiden, por su comportamiento, el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en establecer orden y mejor convivencia.

Problemas de disciplina: se manifiesta como conflicto de relación entre alumno y profesor. La falta de disciplina atenta contra las normas instaladas por consenso.

Vandalismo y daños materiales: acto intencional que tiene por objetivo provocar daños y pérdidas contra los bienes materiales. Implica violencia.

Violencia física (agresiones, extorsiones): existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder, en contra de otro. Daño, maltrato o abuso físico y psicológico. Se relaciona con el quiebre de normas y respeto al prójimo. Hay desequilibrio de poder.

Maltrato entre compañeros (“*bullying*”): proceso en que uno o más alumnos acosan o intimidan a otro (víctima) a través de insultos, rumores, motes, aislamiento social, etc. La intimidación y victimización entre iguales expone al otro en forma repetida y sostenida en el tiempo. Suele pasar inadvertida por los adultos. Se debe informar a tiempo para alertar y conocer el fenómeno.

Acoso sexual: se manifiesta directa e indirectamente (mensajes de texto durante la clase).

Entre los comportamientos Emergentes, menciona:

Ausentismo reiterado: ausencias continuas e injustificadas que perjudican el proceso evaluativo. Implica falta de responsabilidad hacia el orden escolar instituido. Crea problemas administrativos y docentes.

Fraude en educación o prácticas ilegales: copiar en los exámenes, plagiar trabajos u otras tareas, hacer pedidos o recomendaciones para modificar las calificaciones de los alumnos. Se puede incluir el fotocopiado reiterado de tareas no desarrolladas durante la clase (“parásito” de algún compañero). Esta conducta fortalece negativamente alguna de las causas instaladas.

Desafección escolar: fenómeno en rápido crecimiento, se manifiesta como: indiferencia, mala voluntad, falta de estima hacia las tareas escolares. Genera una inercia y abulia general dentro del aula y desmotivación del docente, quien se encuentra con pocas herramientas para abordar esta situación. Se deben instalar acciones conjuntas con el equipo directivo, docentes y padres, aplicando criterios comunes para mejorar esta realidad.

Las tres últimas, con altas probabilidades de pasar rápidamente al primer grupo.

Según Vaquer, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza trabaja con intensidad en la resolución del conflicto escolar, promoviendo la negociación y la mediación entre pares como herramientas básicas. Pero aún hay un nicho vacío de estos contenidos en el nivel superior, en la formación inicial del docente: es necesario incluir en el diseño curricular contenidos específicos sobre el conflicto educativo y su abordaje con *formato de Asignatura*.

El estudio de la MG. MARÍA ZULMA LANZ: LA PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALGUNAS ESCUELAS MENDOCINAS (pp. 73-84), tuvo por objetivo conocer cómo se percibe el fenómeno de la violencia escolar en algunas escuelas secundarias mendocinas. Durante el transcurso del año 2007 se entrevistaron nueve personas que desarrollaban tareas de gestión y apoyo institucional, pertenecientes a cuatro escuelas. El análisis de contenido refleja que el fenómeno de la violencia escolar emerge como una nueva problemática para la que no existen, todavía, estrategias de afrontamiento institucional.

Cinco de las nueve entrevistas permiten dar cuenta de la instauración de la violencia en sus escuelas. Esto se manifiesta, básicamente, a través de agresiones verbales y físicas entre compañeros, y en daños hacia objetos del edificio escolar.

Según Lanz, se reconoce que los hechos violentos no tienen relación inmediata con la condición social de quienes los protagonizan sino que se explican por una idiosincrasia cada vez más carente de valores y tiempo para los afectos.

La LIC. BEATRIZ MABEL ALBESA, en su artículo: EXPERIENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO INSERTO EN UNA INSTITUCIÓN DE ALOJAMIENTO DE ADOLESCENTES EN CONFLICTOS CON LA LEY (pp. 85-90), nos ofrece el resultado de una práctica profesional psicológica y consecuencia de una demanda de asesoramiento y ayuda; esto es, no se trata de una investigación académica sino empírica como respuesta a las necesidades de un grupo de docentes dispuestos a repensarse en sus actitudes y en sus prácticas, con el objetivo de alcanzar mejores desempeños, entendidos estos como el “logro de aprendizajes” en los alumnos (jóvenes en conflicto con la ley) y la “satisfacción con el trabajo” en los docentes.

Con la colaboración del directivo y los docentes, fue posible trabajar en un diagnóstico institucional y revisar cada paso con la comunidad educativa en su totalidad.

Como parte de ese diagnóstico, se produjo el encuentro con los jóvenes alumnos. Este encuentro llevó al descubrimiento de un conjunto de vivencias, necesidades y expectativas, que –al ser transmitido a los docentes- les permitió una nueva comprensión, una comparación con sus esquemas de pensamiento, con sus propios prejuicios y actitudes, y un nuevo posicionamiento en relación con su tarea docente.

Entre las características de estos adolescentes en conflicto con la ley (robos, asesinatos, violaciones), la Lic. Albesa menciona:

provenían de contextos marginados;
con familias muy carenciadas y disfuncionales; con hogares destruidos;
con padres o madres violentos, abandonadores, alcohólicos o promiscuos;
habían sido excluidos del sistema educativo a muy temprana edad y sometidos a situaciones de desvalorización social;
apatía hacia los aprendizajes escolares.

Los cambios propuestos en la intervención profesional estaban relacionados con la revisión de prejuicios, de actitudes, de viejas enseñanzas y expectativas. Propuso plantearse la educación de los adolescentes en situación de encierro como una tarea en la que debía primar el respeto, la consideración, en la que cada docente debía convertirse en un modelo de adulto significativo que borrara los rótulos con los que habían transcurrido sus vidas y que pudiera dejar en los jóvenes una pequeña marca o influencia positiva.

Entre los resultados obtenidos pudo observarse:

cambios en los hábitos de convivencia (dejaron de salivar en el piso, se habituaron a saludar al ingresar al aula, dejaron de usar gorra –que “afuera” usaban para no ser vistos o identificados-);
mejoró notablemente el comportamiento en las clases (silencio y atención, prolijidad, aceptación y entusiasmo por las actividades propuestas);
desempeño esmerado y eficiente en los talleres (peluquería, artesanía y panadería);

considerable elevación de los niveles de aprendizaje (hubo egresados de 2do ciclo que pudieron realizar en la escuela su 3er ciclo).

El artículo de la DRA. ELBIA DIFABIO DE RAIMONDO: HISTORIAS DE VIOLENCIA FÍSICA Y ESPIRITUAL: EL ULTRAJE FEMENINO EN EL MITO GRIEGO (pp. 91-101), se concentra en la revisión, selección y análisis crítico de historias sobre ultraje femenino en el mito griego, sus características, consecuencias, actores, factores y alcances, cuyos victimarios sean inmortales o mortales.

Tales historias, en ropaje mítico y con patrones similares, reflejan el miedo femenino, las condiciones de inferioridad y las formas extremas de supervivencia en un mundo hostil.

Algunos datos de interés: las diosas también son maltratadas y víctimas de caprichos masculinos; desamparo de poblaciones inocentes y, en particular de las mujeres con belleza física; reiterada condena a la mujer víctima del ultraje y absolución del ofensor; dar muerte brutalmente a una mujer (hermana del asesino) aparece “justificado” por una simple sospecha; frecuentemente los agresores son recompensados y convertidos en “bienhechores” a fin de recibir la veneración de los mortales; los violadores encuentran refugio y protección en los santuarios; la castidad, imperativo a la hora del matrimonio, sólo es exigida a las mujeres.

Según Elbia Difabio, el mito es el más prístino indicio de cómo funcionaban las relaciones humanas en la civilización helena. Por los casos analizados, el predominio masculino es inobjetable. El varón tiene todos los privilegios y toma todas las iniciativas, incluida una de las más lamentables: la violación. En ese contexto, afirma, no extraña la afirmación atribuida a Sócrates: “Estoy feliz y agradezco a los dioses ser griego y ser hombre y no animal, y ser varón y no mujer”.

Para terminar esta recensión, nos interesa transmitir algunos párrafos textuales del artículo del Dr. Pithod (p. 39):

Bien y mal están en el corazón de todo hombre. Hasta un hombre del temple y la espiritualidad de San Pablo Apóstol llega a decir “hago el mal que no quiero y no hago el bien que quiero”.

El primer conflicto es, en efecto, el del mal y el bien en el interior de cada uno. Solo seres pacificados interiormente son los que pueden contener la violencia exterior.

El mal es una disonancia muy sonora del orden del mundo y de la vida. Así como el bien no tiene prensa, la estridencia del mal acapara las comunicaciones. Pero, si se observa mejor, hay mucho bien oculto o desapercibido en la vida humana. Y así como el bien es difusivo de por sí (*diffusivum sui*), el mal va destruyéndose a sí mismo. Su destino fatal es la nada.

Es cierto que cada individuo y cada generación deben recomenzar la tarea civilizadora. También es cierto que cada individuo y cada generación pueden dilapidar los logros obtenidos por quienes los precedieron. No hay un progreso constante asegurado, como creyó (y sigue creyendo) la modernidad, pero es falso que no haya

valores permanentes, como cree la posmodernidad. La tarea pedagógica y cultural debe recomenzar todos los días.