

Cuerpo, violencia y educación: un análisis enfocado en los usos legítimos e ilegítimos del cuerpo¹

Body, violence and education: analysis focused on the legitimate and illegitimate uses of the body

Nicolas Patierno²
Ricardo Luis Crisorio³

Resumen

La “violencia escolar”, una categoría contradictoria e insostenible, se ha popularizado en Argentina desde finales de los años noventa como un tema de debate recurrente en el ámbito educativo, académico, mediático y político. A pesar de esta creciente visibilización, el tema se encuentra impregnado de preconcepciones tendientes al señalamiento y la estigmatización, situación que dificulta determinar con precisión los alcances del fenómeno. A través de una metodología cualitativa basada en la revisión de bibliografía especializada y el análisis de entrevistas realizadas a alumnos y docentes pertenecientes a tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina), nos adentraremos en esta controvertida cuestión, centrando la mirada en los usos del cuerpo que pueden interpretarse –o no–, como “violentos”. Lejos de proyectar un panorama apocalíptico, las conclusiones invitan a repensar el vínculo cuerpo-educación en favor de una –progresiva y significativa– renuncia a la violencia.

Palabras clave: Violencia; Educación; Cuerpo; Lenguaje; Pasaje al Acto

Abstract

“School violence”, a contradictory and unsustainable category, has become popular in Argentina since the late 1990s as a recurring topic of debate in the educational, academic, media and political spheres. Despite this growing visibility, the issue is impregnated with preconceptions that tend to signal and stigmatize, a situation that makes it difficult to determine precisely the scope of the phenomenon. Through the use of qualitative methodology based on the review of specialized bibliography and

the analysis of interviews conducted with students and teachers belonging to three secondary schools in the city of La Plata, we will delve into this controversial issue, focusing on the uses of the body that can be interpreted –or not–, as “violent”. Far from projecting an apocalyptic panorama, the conclusions invite us to rethink the body-education link in favor of a progressive and meaningful renunciation of violence.

Keywords: Violence; Education; Body; Language; Passage to the Act

Fecha de Recepción: 04/11/2021 Primera Evaluación: 22/12/2021 Segunda Evaluación: 18/02/2022 Fecha de Aceptación: 23/03/2022

Introducción

La “violencia escolar” se hace particularmente evidente en los medios de comunicación, (noticieros televisivos, diarios, portales de internet, etcétera), los cuales parecen haber encontrado en esta problemática un argumento para agravar todo lo vinculado a la escuela; de hecho podría decirse que la creación de esta categoría es, en efecto, una consecuencia del sensacionalismo mediático. Dado que, de acuerdo con Kaplan (2015), el problema de la violencia en las escuelas tiende a estigmatizar las instituciones educativas y –más aun– a los jóvenes, creemos que esta cuestión debería tratarse desde una perspectiva científica, es decir, desnaturalizando las acciones comúnmente catalogadas como “violentas” y contextualizando el fenómeno en términos histórico-políticos.

En función del carácter social del fenómeno, y entendiendo que sería impreciso adentrarse en el problema de la violencia en las escuelas al margen del análisis de los condicionamientos histórico-políticos y la perspectiva de los actores, desde el año 2011 llevamos a cabo una investigación (enmarcada en la realización de una tesis doctoral finalizada en 2019) en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Con el objetivo de explorar la perspectiva de alumnos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, se efectuaron un total de quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores.⁴ Es preciso añadir que el registro de testimonios estuvo acompañado por la revisión de documentos oficiales (confeccionados por organismos nacionales y provinciales) para el tratamiento –protocolar– de la problemática. Anticipadamente, podemos decir que las guías e intervenciones diseñadas por los organismos educativos oficiales están enfocadas hacia un abordaje procedimental, más orientado a instruir al personal docente respecto de las responsabilidades legales. No obstante, se destaca el hecho que, poco a poco, la cuestión de la violencia ingresa a la agenda estatal como un asunto cuya resolución requiere la inversión de recursos específicos.

Volviendo a la descripción de la muestra, la selección de las escuelas secundarias se realizó priorizando la accesibilidad a los informantes, es decir, se seleccionaron instituciones en las que existía un reconocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el diálogo y acceder, por medio de la recomendación de las autoridades, a otros informantes claves; técnica de muestreo también conocida como *bola de nieve* (Vasilachis, 2006). Siguiendo este criterio, en primer lugar, se seleccionó una escuela secundaria situada en el centro de la ciudad de La Plata, luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros con dirección al norte, y por último una tercer escuela también de nivel medio y emplazada en el partido de La Plata, pero alejada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste, en una de las zonas donde operó el Ferrocarril Provincial. Las escuelas secundarias mencionadas serán referenciadas

de manera abreviada como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”.

Al margen de las particularidades de cada barrio, si analizamos el nivel socio-económico y la estructura familiar como parámetros de referencia, nos atrevemos a afirmar que las características generales de la población que asiste a las escuelas mencionadas no evidencian variantes significativas. Allí suelen asistir los hijos de trabajadores (la mayoría en relación de dependencia); en otras palabras, sectores que cuentan con recursos limitados y con una posibilidad de consumo fuertemente atada a las necesidades básicas. Asimismo, estas escuelas han reunido un número importante de inmigrantes nacionalizados: estas poblaciones generalmente provienen de países limítrofes buscando mejoras laborales. En su mayoría se dedican a la edificación, a la manutención de los espacios públicos y a la producción agrícola, exponiéndose a jornadas extenuantes y a diversas irregularidades (como la higiene, seguridad, etcétera.). La pluralidad cultural y la variabilidad de trabajos muestran un importante nivel de heterogeneidad social, aunque es preciso señalar que tales diferencias convergen a al momento de determinar las necesidades más urgentes: vivienda, alimentación, trabajo, salud, higiene, seguridad, constituyen algunas las principales carencias de los sectores que asisten hoy a estos colegios.⁵

Con respecto a la dinámica familiar, en general identificamos estructuras comúnmente denominadas “tradicionales”, donde las funciones asignadas a cada integrante suelen sostenerse de manera más o menos estable. En esta –tradicional– asignación de tareas, las mujeres suelen encargarse del mantenimiento de la casa y el cuidado de los jóvenes (incluyendo el acompañamiento en su educación). En ocasiones, algunas mujeres también ayudan a hijos de otras familias; situación que revela la constitución de “asociaciones” tendientes a proteger la escolaridad, incluso en contextos vulnerables.

Resumidamente, a partir del análisis de las entrevistas advertimos que, efectivamente, todos los informantes identificaron la violencia como un problema recurrente en sus establecimientos. Ahora bien, a pesar de que todos confirmaron –desde distintos lugares–, la presencia de esta problemática, no hubo acuerdos a la hora de definir la violencia con algo más de precisión, es decir, al momento ejemplificar un acto como representativo o al momento de precisar los parámetros de medición para catalogar un acto como “violento”. Reafirmando lo dicho anteriormente, esto sugiere que el asunto se encuentra impregnado por una serie de preconceptos que, lejos de ayudar a identificar los aspectos constitutivos del problema, le añaden un importante contenido de confusión y controversia. Recordemos que, parafraseando a Garriga Zucal (2015), dado que la violencia posee una connotación negativa en nuestra sociedad, este concepto suele utilizarse como adjetivación para manifestar descontento, descalificar o, como ocurre en aquellas escuelas que aún se rigen por

el paradigma disciplinario, para justificar la exclusión de algún alumno “inadaptado”.

Pese a las dificultades teórico-metodológicas antes señaladas, a medida que avanzamos en la investigación, pudimos identificar algunas constantes que, en menor o mayor grado, podrían considerarse causantes o agravantes de los hechos que lo actores escolares consultados identificaron como “violentos”. Siguiendo esta línea, aquí profundizaremos el análisis de una de estas categorías: *el debilitamiento del lenguaje*; un proceso que, si bien excede el ámbito escolar, creemos que afecta determinantemente la convivencia en estas instituciones.

A continuación presentaremos cuatro categorías analíticas. Este agrupamiento tiene dos finalidades: en primer lugar, sintetizar los principales alcances de la investigación antes referenciada y, en segundo, dialogar con teorías provenientes de diversos campos académicos con el fin de buscar respuestas y esbozar nuevos interrogantes en relación al problema de la violencia.

2.1 El debilitamiento de la palabra

En *La condición humana* Arendt focaliza su análisis en uno de los rasgos fundamentales de la violencia, esto es, actuar sin el uso de la palabra; para ser más exactos, la autora afirma: “la pura violencia es muda” (2014, p. 40). En tanto que la palabra desprovista de un quién se reduce a “mera charla”, es decir, a un conjunto de palabras que “no revelan nada” (*ibíd.*, p. 204), el puro acto es seducido por la simplicidad de la violencia. En términos de la autora: “si no hubiera nada más en juego que el uso de la acción como medio para alcanzar un fin, está claro que el mismo fin podría alcanzarse mucho más fácilmente en muda violencia” (Arendt, *ibíd.*, p. 203). A pesar de que la palabra constituye una alternativa pacífica a la acción violenta, en los términos de esta filósofa, desde mediados del siglo XX este recurso no cuenta con la eficacia necesaria para enfrentar la violencia de un modo efectivo. En *Entre el pasado y el futuro*, libro publicado en 1961, la autora sentencia que, “la propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión” (Arendt, 1996, p. 101).

Para varios de los antecedentes relevados en materia de violencia en las escuelas, las posibles manifestaciones de este fenómeno tienen, en algún punto, cierta conexión con la ausencia, la falencia, o lo que aquí se designa como el *debilitamiento del lenguaje*, esto es, la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra para resolver conflictos de diversa naturaleza. Para Kaplan, por ejemplo, la violencia que se ve en las escuelas opera como un sustituto de la palabra, y, aunque considera que el conflicto es inherente a las relaciones humanas, la imposibilidad de canalizarlo por otros medios pone en jaque la estabilidad de las normas, dificultando la constitución del lazo social hacia el interior de las instituciones.⁶ En sus propias palabras:

Es preciso tener en cuenta que siempre habrá conflicto ya que es inherente

a las relaciones sociales en las sociedades divididas; el tema, en todo caso, está en cómo abordarlo. Sostenemos a partir de nuestra indagación, que la violencia opera en lugar de la palabra. (Kaplan, 2015, p. 20)

Muchos docentes, autoridades y miembros de Equipos de Orientación escolar de las escuelas seleccionadas advierten, en términos generales, un proceso de debilitamiento del lenguaje; al mismo tiempo, caracterizan la potencia de este recurso como un elemento fundamental para atenuar las manifestaciones violentas. En sus propios términos:

Acá parecería que no saben resolver las cosas con las palabras y los hechos son más contundentes, entonces necesitan descargar enseguida con sus manos. (Vicedirectora, “escuela del centro”)

Y no hablan, no hablan. El profesor los quiere hacer hablar pero no encuentra el modo. (Preceptora, “escuela de la periferia norte”)

Antes de hablar ya se agarraron a trompadas, eso es muy básico y genera una situación de violencia. (Vicedirectora, “escuela de la periferia norte”)

Una de las constantes que pueden advertirse en los diálogos seleccionados es el repliegue del lenguaje y la sustitución de este recurso por otros comúnmente asociados a la violencia. Frases como “no saben resolver las cosas con las palabras”, “no hablan” o “no usan la palabra”, suelen estar sucedidas por alguna acción exteriorizada en el plano físico, tal como “agarrarse a trompadas” o “descargar con las manos”. Lejos de tratarse de un asunto menor, esta tendencia a emplear el cuerpo reducido a lo “físico” revela un preocupante acortamiento en la distancia que, siguiendo a Lacan (2010), debería existir en todo proceso de socialización entre la representación y la materialización de las conductas agresivas (castración, mutilación, desmembramiento, dislocación, destripamiento, devoración, etcétera).

Bajo la denominación de “diálogo”, “palabra”, “habla” o “conversación”, los testimonios seleccionados a continuación reafirman la función del lenguaje como recurso tendiente a la no-violencia:

Los enfrentamientos y los desencuentros se deberían poder resolver por vía del diálogo. Cuando esa vía de diálogo no existe y se pasa a otro tipo de enfrentamiento, entonces ahí aparece la violencia. (Directora, “escuela del barrio ferroviario”)

Yo creo que el hecho puntual para poder abordar la violencia dentro de la escuela es la palabra. [...] En el peor de los casos vos podés tener un alumno desbordado y demás, pero cuando haya un minuto de calma le tenés que hablar. Yo creo que es la única herramienta, si uno intenta callar a ese joven que está enojado, lo que lograrás, es más violencia. [...] El tema es hablar y hablar. (Integrante de un Equipo de Orientación Escolar, “escuela de la

periferia norte”)

Hay que tratar de descubrir qué es lo que paso, qué es lo que está pasando que a través del diálogo no se puede resolver. Hay que confiar en un cien por ciento que hay que conversar, charlar, esclarecer, y aunque muchas veces no nos vamos a poner de acuerdo, no tenemos que pegarnos, ni tenemos que engendrar situaciones de violencia porque no estemos de acuerdo. (Vicedirectora, “escuela de la periferia norte”)

Por el contrario, de más de treinta alumnos entrevistados, solo una alumna hizo referencia al lenguaje como alternativa pacífica a la violencia. Ante la pregunta: ¿cómo creen que podrían disminuir los niveles de violencia?, la joven mencionada respondió: “hablando con la persona que es violenta”. También es pertinente señalar que las respuestas brindadas por los alumnos en las entrevistas grupales mostraron niveles muy básicos de locución. En general, las respuestas fueron de carácter monosilábico, evidenciando una seria dificultad para describir acontecimientos o expresar opiniones personales.

A continuación seleccionamos tres testimonios de los estudiantes por motivos que más abajo especificaremos:

Yo antes iba a otra escuela y me tuve que cambiar porque siempre nos peleábamos en la parte de atrás de la escuela. [...] Nos peleamos porque sí, porque me miraban mal y me decían cosas y yo me defendía... me hacía respetar. (Alumno, “escuela del centro”)

Yo no puedo hablar con las bolivianas porque a veces te pegan por ser linda nada más [...], porque son bolivianas y nosotras somos blancas. Se enojan porque nosotros somos más lindas. (Alumna, “escuela de la periferia norte”)

Ahora hay más droga. Acá entra mucha, se consigue rápido y encima están las barras bravas de [un equipo de fútbol local] que tienen la cabida con los del barrio así que ellos manejan todo el negocio de las flores [...]. Igual por un porro no van a salir a robar, ahí está la cocaína. Ahí sí, se toman una línea y los pibes no entienden nada. También le dan a la bolsa. Cuando tienen plata se la re deliran, con lo que trabajan compran droga y para las fiestas consiguen pepas. (Alumna, “escuela del barrio ferroviario”)

Las situaciones que los estudiantes suelen identificar como “violentas” giran en torno a la defensa, un cruce de miradas, los celos, la envidia, la nacionalidad de origen, o como respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto”, “hacerse la linda” o “hacerse la popu”. Estos motivos suelen encender la chispa del pasaje automático al acto, es decir, una reacción de carácter impulsiva y primaria –aunque no irracional– en la que el otro es reducido a un objeto que colisiona con la satisfacción del propio deseo y,

por lo tanto, sería mejor inhabilitarlo o destruirlo.

En los relatos citados más arriba, es posible entrever que el cuerpo es percibido como un objeto material disponible para depositar o exteriorizar —en la piel, en la carne— las dificultades comúnmente asociadas al momento de la vida en que los jóvenes transitan por la escuela. Sea por la demanda —o imposición— de respeto, por la práctica de cierta xenofobia o por el consumo de sustancias tóxicas, el cuerpo siempre aparece ligado al goce de la experimentación directa, a la prueba “en carne propia”, al desafío de “ir más allá”. El problema de esta materialización o “fiscalización”, particularmente en relación al acto “violento”, es que este tipo de acciones posee un contenido destructivo, y anula la posibilidad de generar y sostener lazos sociales. Parafraseando a Lacan (2010), la violencia es una imposición real, omnipotente y egoísta, llevada a cabo por un agente que se conduce como si no reconociera la presencia de una autoridad legítima, simbólica, mediadora. Al no expresarse como demanda articulada —a través de la palabra—, el acto violento involucra el cuerpo en tanto vehículo de un impulso, una reacción, lo que tiene por consecuencia la provocación del dolor.

2.2 La exacerbación del cuerpo

Recuperando las discusiones sobre la legitimación de la violencia, y considerando que, según Arendt: “la violencia puede ser justificable pero nunca será legítima” (2006, p. 71-72), nos atrevemos a decir que, ante determinadas situaciones (opresión, abuso, amenaza, etcétera), el uso de la violencia puede tener motivos “racionales”. Pese a esto, en tanto exista un agresor y un agredido, una porción de la sociedad —identificada con una u otra parte— siempre va a desaprobado el uso de la violencia. Ampliando el debate, esta legitimación-represión de la violencia se hace particularmente evidente cuando la acción “violenta” pretende modificar alguna norma instituida por un sistema de gobierno. En este marco, podríamos decir que en determinadas ocasiones, el acto violento —aun cuando sus medios pueden ser debatibles— persigue un fin (generalmente aprobado por el sector de la sociedad que reclama un cambio). Desde la Revolución Francesa hasta el levantamiento de los prisioneros en el Gueto de Varsovia, podríamos citar numerosos acontecimientos en los que, a pesar de las diferencias cronológicas e históricas, la demanda trasciende la legitimidad de los medios.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la violencia no es justificable? O, dicho de otro modo, cuando un acto considerado “violento” —que trasgrede determinados parámetros— no parece perseguir una causa “justificable” (como luchar por una injusticia o protegerse de una amenaza). Respaldándose en Lacan, Duschatzky identifica esta violencia “injustificable” como un “fracaso del lenguaje”, es decir, como una acción que trasciende —o desconoce— la alternativa (pacífica) del lenguaje. En

sus términos:

En ciertos actos de violencia [...] la relación con el otro se ancla en lo real, fuera de los límites de la simbolización. Lo “real” está allí, no puede nombrarse, sólo dejaría de ser “real” si se logra significarlo y esto solo es posible en el orden del lenguaje. (1999, p. 53)⁷

A partir de un breve recorrido por los registros lacanianos, la autora plantea una hipótesis muy cercana a la que planteamos en nuestra investigación: el fracaso del lenguaje se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas (Duschatzky, *ibid.*). En este marco interpretativo, la autora también introduce la anomia como un factor determinante en la problemática planteada.

En la Argentina de finales del siglo XX, debido a la corrupción y el clientelismo, muchas instituciones habían perdido confianza y legitimación. En consecuencia, la violencia –aunque prohibida por el derecho– parece escurrirse del monopolio que la modernidad estableció para “asegurar” las funciones regulatorias del estado. Esto significa que, cuando el estado no está presente –como ocurre en muchas zonas desatendidas–, la violencia se trivializa y se difumina, es decir, no se percibe como falta o trasgresión porque no hay organismos portavoces del derecho que oficien como sustitutos de la violencia individual. En términos lacanianos, este uso de la violencia (liberado de represiones) dificulta considerablemente la articulación del cuerpo con el orden simbólico. Dicho de otro modo, cuando la posibilidad de simbolizar se reduce, también se reduce la posibilidad de trascender el plano físico.

Duschatzky afirma que, en los barrios donde realizó sus investigaciones, es posible advertir cierta “proliferación de una violencia que se juega en límites de lo real” (1999, p. 54) y afirma que, en estos contextos, los conflictos no se dirimen a través de la palabra, sino en el cuerpo del otro o en el propio. A partir de este diagnóstico, la autora analiza “tres formas de violencia”: los embarazos adolescentes, la drogadicción y las bandas, aclarando que, si bien a primera vista los embarazos adolescentes y el consumo de drogas no son acciones dirigidas hacia otros, ni afectan la confianza social, el cuerpo se revela como un depósito donde se materializa el maltrato de la mujer, las redes de tráfico, la emergencia social, los daños psicosociales, entre otras problemáticas determinantes. Recapitulando, consideramos relevante citar esta investigación –además de la cercanía teórico-metodológica– debido a que la autora identifica el cuerpo como un tapiz en el que, ante determinados condicionantes sociales devenidos de la marginación, muchos jóvenes expresan las dificultades que deben afrontar para sobrevivir.

2.3 El pasaje al acto

Siguiendo la línea planteada en los párrafos precedentes, el cuerpo podría considerarse como un espacio de resguardo en la vida de muchos jóvenes, ocupando un lugar primordial: todo lo que no pasa por la palabra, pasa por la carne. Siendo esquemáticos, el cuerpo escindido del lenguaje opera sencillamente como una materia viva a la espera de un estímulo para devolver una respuesta de forma automática. Sin la mediación de la palabra, la carne y la piel funcionan como depósitos materiales, tangibles y maleables de aquello que los jóvenes no pueden exteriorizar de otro modo: al sentimiento de culpa le corresponde un corte, al de ira un golpe, al enamoramiento un tatuaje, etcétera. Siguiendo a Furlán. “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (2013, p. 16).

Al no poder expresarse a través del lenguaje –por no encontrar o no reconocer espacios propicios para el diálogo–, el joven se encuentra aislado, no solo en términos simbólicos sino en términos físicos. “El joven es arrojado a un mundo que no entiende y no logra separar sus fantasías de la realidad” (Le Breton, 2017, p. 42). La propia piel se convierte entonces en un espacio de seguridad y expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en el cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, los duelos, el enojo, la ira, la decepción, etcétera. De acuerdo con Duschatzky y Corea, “la violencia [...] asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (2013, p. 25-26).

Los usos del cuerpo que los jóvenes consultados manifestaron en las entrevistas grupales demostraron la permanencia de una serie de problemas vinculados en algún punto a la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra, y con el desconocimiento –o la desconsideración– de las instancias mediadoras convencionales (en el marco de una escuela secundaria). El “problema”, la “pelea”, los “celos”, el “castigo”, la “venganza”, en resumen podría decirse que la mayoría de los conflictos suelen materializarse en una dimensión física. La palabra es reemplazada por la “trompada”, la “patada” o la “cachetada” y el pasaje al acto parece erigirse –con una reiteración preocupante– como la forma más rápida y eficiente de alcanzar un objetivo o demandar algo. En términos de los propios entrevistados:

Una vez una chica se me hacía la re mala, era re zorra y me miraba re mal. Le gustaba hacer quilombo, entonces le puse la traba, cayó para atrás y se rompió la jeta. (Alumna, “escuela del barrio ferroviario”)

Si te querés pelear le decís: “¿qué me mirás corte piola? ¡Vení a pelear, vení!” O le decís: “¿sos piola vos?”, “los piolas se cortan” y pum pum pum... O le decís en la cara: “¿qué mirás?” Y ¡pum! (Alumna, “escuela de la periferia norte”)

A principio de año Sandra le tiró una silla a Nahuel porque le tenía envidia,

porque él se hacía el cheto. (Alumno, “escuela del centro”).⁸

En los testimonios seleccionados puede apreciarse una tendencia a actuar inmediata e impulsivamente, anteponiendo el cuerpo –vivenciado como un instrumento listo para devolver una respuesta mecánica– en lugar de emplear otros recursos más ligados a la simbolización.

En este punto es preciso recordar que, si bien algunos eventos trascendentales, tales como las amenazas con armas o las agresiones físicas, son unánimemente catalogados como “violentos”, en muchas ocasiones los agentes escolares adultos anteponen el adjetivo de “violento” a algunas manifestaciones que, en la vida cotidiana de los alumnos –por influencia del barrio, de la familia, de las “juntas”, etcétera– no son identificadas como tal. Inversamente, algunos estudiantes utilizan la subjetividad que envuelve a la violencia a su favor, tal como advierte Noel: “como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre pelea y juego, los alumnos [...] en ocasiones logran persuadirlos de que «sólo están jugando» cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando” (2006, p. 40). El mismo autor advierte que muchos profesionales de la educación, posicionándose desde un “deber ser” –propio de las escuelas pensadas originalmente para las clases medias–, suelen catalogar de “violentas” a determinadas conductas, desatendiendo los condicionantes sociales y los usos del cuerpo que “los sectores incluidos recientemente” traen consigo. Con algunos recaudos (en relación a los prejuicios), podría decirse que la escuela, a través de una batería de dispositivos disciplinares, arraigó ciertas expectativas sobre los usos legítimos del cuerpo, o, en términos de Di Leo, “una corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios” (2008, p. 24).

A medida que el sistema educativo fue expandiéndose hacia sectores históricamente desatendidos, muchas de las demandas sobre las “formas”, las “maneras” o los “modales” encontraron resistencias provenientes de las diferencias entre la “clase social” de los educadores y la de los nuevos destinatarios. Desde nuestra perspectiva, la implicancia del cuerpo en los asuntos comúnmente caracterizados como “violentos” no tiene que ver únicamente con las diferencias de clase o con las exigencias históricas del sistema educativo, sino más bien con nuevas formas de experimentar el cuerpo que, más allá de las diferencias sociales, merecen ser atendidas debido a la inmediatez del pasaje al acto.

2.4 La potencia del lenguaje

El simbolismo se establece por una interpretación interhumana de la realidad, se trata de “lo que encontramos, y aquello de lo que hablamos, es lo que encontramos y volvemos a encontrar sin cesar” (Lacan, 1953, p. 11). Su funcionamiento se basa en símbolos organizados en el lenguaje que se ponen en marcha a partir de la articulación del significante y el significado (*ibíd.*).⁹ Aun sin tener noción de cuándo

ni cómo ha comenzado, el lenguaje está ahí, no tenemos chance de saber cómo era la vida antes de que emergiera. El lenguaje no solo designa algo, cumple una función estructurante; no sirve únicamente para nombrar los miembros de un grupo, también determina el modo en que tales miembros se constituyen como sujetos. “El lenguaje, innegablemente, ocupa un lugar central en el universo simbólico; y más específicamente, las palabras hacen al mundo social al distinguirlo” (Kaplan, 2009, p. 21).

Lacan relee de manera crítica la “experiencia freudiana” sobre la violencia y la cultura, introduciendo el valor constitutivo de la palabra como uno de los aspectos fundamentales en la reconstrucción de dichas categorías. Aquí se destacan dos movimientos con respecto a la propuesta freudiana: en primer lugar, la violencia no es un fenómeno común; no es la manifestación de un “lado salvaje”, ni tampoco es aplacable por vía de la civilización. La segunda cuestión radica en que, si bien la violencia posee una connotación destructiva, la agresividad –cuando es acompañada de represión– posee un carácter constitutivo: los límites de la agresividad son experimentados en un movimiento dialéctico necesario para la formación del sujeto.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, nos adentraremos en dos elementos desarrollados por Lacan en *La agresividad en psicoanálisis*: la agresividad y el lenguaje. Creemos que una revisión general de estos conceptos en perspectiva lacaniana, quizás, pueda servirnos para entender mejor el fenómeno de la violencia en las escuelas y esbozar –teóricamente–, algunos modos posibles de sosegarla.

El pasaje de la agresión manifiesta a la representación simbólica suele ser, en términos lacanianos, el modo más frecuente de procesar la agresividad. Para Sierra y Wankiewicz, “Lacan plantea que la agresividad nos es dada como intención de agresión, escenificándose como anticipo, preludio del acto agresivo. Es sólo intención aunque puede incluir al acto [...]. Ésta puede manifestarse a través de la palabra y de imágenes” (2016, p. 42). Cuando la intención de conseguir algo, provocar o dañar no es sublimada en una fantasía y el protagonista del acto no es capaz de esconder sus intenciones –sino que, por el contrario, desearía magnificarlas desatendiendo las consecuencias de sus actos–, nos encontramos frente a “la violencia propiamente dicha” (Lacan, 2010). La diferencia con la agresión reside en la efectivización de la intención. Mientras que la agresión es generalmente sublimada en imágenes, fantasías, insultos, autoflagelos, etcétera, el acto violento –en tanto manifestación contraria a la palabra– va por todo, no reconoce límites en su exteriorización.¹⁰ Este tipo de acto es menos frecuente que la agresión. La diferenciación que hace Gallo entre agresividad y violencia nos puede ayudar a entender mejor las características fundamentales de cada uno de estos conceptos:

El acto violento, es aquel que en rigor no comporta un mensaje, por ejemplo, de decepción, malestar, ira, vértigo, injuria, desprecio, ni expresa un deseo,

por ejemplo de muerte como sí puede suceder con la agresividad en el plano imaginario. (2016, p. 59)

En este marco la agresión no implica necesariamente una sustancia, el acto violento sí. El enojo de una madre con su hijo por no obedecerle no supone automáticamente un castigo físico, ella puede reprimirlo o exteriorizarlo de múltiples maneras. Estas imágenes o manifestaciones son formas de agresión, y en tanto conformen un proceso posterior de elaboración positiva, constituirán el fenómeno de la agresividad. “La agresividad no excluye ese elemento objeto de intercambio –la palabra– mediante el cual nos reconocemos, mientras que en la violencia deja de circular como elemento que permite la constitución del símbolo” (Gallo, *ibíd.*, p. 64).

Volviendo al análisis de la agresividad, es preciso señalar que las intenciones agresivas suelen estar vinculadas con las imágenes del cuerpo fragmentado, es decir, con las representaciones previas al estadio del espejo:

Son las imágenes de castración, de mutilación, de desmembramiento, de dislocación, de destripamiento, de devoración, de reventamiento del cuerpo, en una palabra, las *imago*s que personalmente he agrupado bajo la rúbrica que bien parece ser estructural de *imago*s del cuerpo fragmentado. (Lacan, *ibíd.*, p. 110)¹¹

La agresión como mecanismo reaccionario no es una estrategia innata que revela el estado de indefensión absoluta de un niño, no se trata de la reacción instintiva de un animal acorralado por su cazador, sino que es parte de un proceso de adaptación al mundo social, esto es, el pasaje de tomar y arrebatar lo deseado al empleo articulado e intencionado del lenguaje para la negociación.

Dado que el niño debe adaptarse a las decisiones de los adultos para sobrevivir, la intención de agresión (materializada, por ejemplo, en la rotura de objetos) puede representar la frustración del sometimiento. Siguiendo esta línea, el papel del niño en los juegos de rol –representando al tirano y al verdugo– puede simbolizar el castigo recibido por sus padres. De acuerdo al pensamiento lacaniano, cuando este rompe los juguetes, daña el entorno, golpea o muerde –y es reprimido por un adulto–, experimenta los límites de la agresividad. Para que el pasaje de la agresión a la negociación pueda llevarse a cabo, es necesaria la intervención de un portavoz de las normas establecidas para la vida en sociedad. El adulto –en tanto representante de imágenes pacificadoras– es quien debe establecer esos límites (en la verbalización del acto, en la explicitación de disconformidad, en el castigo, etcétera).

Los juegos con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás también sirven para conocer los límites de la agresividad: los niños suelen revestir el cuerpo de prácticas censuradas por los padres y por otros adultos. Junto con la masturbación, el desnudo, el autoflagelo y la satisfacción de algunas necesidades fisiológicas, la agresividad que inicialmente es tolerada bajo la imagen de juego infantil, progresivamente es

sometida a la represión. No obstante, esto no significa que la relación con el propio cuerpo –incómoda para la mirada del adulto– fácilmente se someta a las normativas culturales; se trata de un arduo proceso dialéctico plagado de resistencias.

3. Conclusiones

Articulando los testimonios brindados por los informantes con la bibliografía especializada, nos atrevemos a afirmar que la simbolización es una práctica que revela claros signos de debilitamiento. Ampliando esta afirmación, y centrando la atención en el análisis de las entrevistas realizadas a los alumnos, podemos agregar que, frente a la dificultad de manifestarse en el plano simbólico y de hallar –y reconocer– un espacio de diálogo en cual poder expresar sus preocupaciones, muchos de estos jóvenes revelaron una fuerte presencia del cuerpo a la hora de resolver sus asuntos. Estableciendo cierta analogía con la preocupación de Lacan (2010) en lo concerniente a lo que él denomina “pasaje al acto”, pareciera que en la “autorregulación juvenil” el cuerpo sustituye al lenguaje, ya que brinda seguridad y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad –volátil, riesgosa, impredecible–, de experimentar el goce y la inmediatez, al margen de las consecuencias.

Creemos que es sumamente necesario llevar adelante una sostenida y progresiva desarticulación de los nodos que habilitan y promueven el uso de la violencia, e introducir, allí donde no hay lenguaje, algo del orden simbólico que otorgue sentido a esa traslación. El “desafío” consiste en volver sobre los propios pasos tratando de identificar aquellos puntos que deberían reforzarse o cambiarse para no transitar el camino hacia la resolución violenta de conflictos. Dicho de otro modo, los esfuerzos deben concentrarse en insistir –por intervención de profesionales capacitados y respaldados institucionalmente– en sustituir la violencia por herramientas simbólicas. De acuerdo con Kaplan: “aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela siga siendo un lugar de inclusión” (2015, p. 20). La propuesta es simple: no tiene sentido apelar a la violencia porque hay otros recursos –más prometedores y pacíficos– que no representan un riesgo para el cuerpo. En otras palabras, hay algo que se gana cuando se depone el uso de la violencia (quizás no en términos materiales, pero sí indudablemente en términos simbólicos): la posibilidad de reconocer y ser reconocido.

El empleo de la violencia anula la riqueza del intercambio y la pluralidad. Dado que en el encuentro con el otro convergen subjetividades disímiles, resulta imperioso reforzar el ingreso de la cultura para que tales diferencias no sean resueltas apelando a la acción de un cuerpo meramente físico y volátil. El uso responsable del cuerpo y la palabra permiten el ingreso a un mundo –inmaterial– en el que no es necesario permanecer a la defensiva, en el que no es necesario atacar para hacerse notar,

ni es necesario lacerarse para sentirse vivo. Creemos que uno de los principales desafíos educativos en estos tiempos es tratar de desalentar y sustituir el empleo de la fuerza apelando a un referente, a una causa, a un proyecto: algo que trascienda el plano individual y promueva el encuentro con el otro.

Notas

1. Este artículo es una síntesis de la investigación doctoral denominada “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”, presentada por Nicolás Patierno, dirigida por Dr. Ricardo Crisorio y codirigida por Dra. Myriam Southwell, para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. La realización de la misma contó con el financiamiento de dos becas: la primera (de iniciación), otorgada por la Universidad Nacional de La Plata (2014-2017) y la segunda (de finalización), por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (2017-2020).

2. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

3. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y Profesor en Educación Física (UNLP). Docente titular de la cátedra Educación Física 5, Director de la Maestría en Educación Corporal y Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

4. Los aspectos constitutivos (muestra, antecedentes, marco teórico, metodología) y los resultados ampliados de la investigación mencionada están publicados en la tesis doctoral antes referenciada (incluida en la bibliografía).

5. Las falencias que pueden advertirse en los barrios periféricos dónde se encuentran la “escuela de la periferia norte” y “la escuela del barrio ferroviario” no difieren de las observadas en otras zonas alejadas del casco urbano de La Plata. La investigación desarrollada por Ortale, et al., 2018 sobre la condición del barrio José Luis Cabezas coincide con la nuestra en numerosos puntos, sobre todo los referidos a la situación de vulnerabilidad –habitacional, laboral, de ingresos, etcétera– que afecta cotidianamente a las poblaciones más alejadas. Es preciso aclarar que la población que asiste a la “escuela del centro” no queda exenta de las dificultades mencionadas: aunque la institución se encuentre ubicada en una zona con servicios e infraestructura apropiados, gran parte de los alumnos proviene de lugares afectados por las dificultades marcadas.

6. En la definición de *violencias escolares* que propone Di Leo también se hace referencia al debilitamiento del lenguaje como uno de los elementos constitutivos del problema en cuestión. En sus propios términos: “los diversos sentidos y/o dimensiones de las *violencias escolares* [...] pueden ser abordados como múltiples expresiones de la crisis actual en los lazos sociales y de la precariedad en las mediaciones discursivas y simbólicas” (2008, p. 18). Desde esta perspectiva, la irrupción de la violencia en la institución educativa no se trata de un problema aislado, sino que –en línea con la mayoría de los investigadores sociales abocados a esta

temática— se trata de un problema vinculado a los procesos de des-civilización.

⁷. Recordemos que, en pocas palabras, lo real no es la realidad en el sentido convencional del término. Para ser más exactos, “es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico” (Rinty y Carabajal en: Duschatzky, 1999 p. 53).

⁸. Los nombres originales fueron modificados para preservar la identidad de los informantes.

⁹. Es preciso recordar que Lacan desarrolla una relectura psicoanalítica de las teorías lingüísticas de Saussure en la que invierte el lugar del significado y el significante y propone un nuevo algoritmo: ubica el significante por encima del significado en una relación de tipo contingente en vez de arbitraria, intentando romper con el paralelismo de la propuesta original, y otorgando mayor importancia al lugar del significante. En el algoritmo lacaniano, significante (S) y significado (s) no se enmarcan bajo una esfera de dominio cerrado, como ocurría con la representación del signo saussureano. Otra diferencia se halla en la línea divisoria: mientras que para Saussure esta línea representa una relación positiva, para Lacan simboliza la separación de dos órdenes diferentes. El resultado de esta relación no es un arbitrio del significante limitado por una serie de significados preestablecidos por consenso, sino que “el significante se desliga de la operación de dominio que sobre él ejerce la lingüística” (Carabajal, D’Angelo y Marchilli, 2012, p. 24). Resumidamente, esto quiere decir que, desde la óptica de Lacan, las palabras pueden no representar lo que comúnmente significan, o, en otros términos, su significado depende del significante. Ahora bien, para que se produzca una significación es preciso una articulación entre, al menos, dos significantes, esto quiere decir que un significante por sí solo no puede crear un significado. Dicho de otro modo, un significante no representa un significado, este solo se define en la relación con otro significante.

¹⁰. En pocas palabras, podría decirse que la violencia en perspectiva lacaniana es la efectivización magnificada de la intención. Se trata de una manifestación menos frecuente que la agresión y más grave en cuanto a las consecuencias. Debido a su carácter destructivo, la violencia rompe las barreras culturales y trasciende toda posibilidad de intercambio o reconocimiento del otro, mientras que la agresividad “puede ser simbolizada y captada en el mecanismo de lo que es represión, inconsciencia, de lo que es analizable e incluso, digámoslo de forma general, latente en la relación imaginaria” (Lacan, 1999, p. 468).

¹¹. Resumidamente, la noción de *cuerpo fragmentado* representa una amenaza a la fantasía de integridad que constituye el yo. Según Evans: “el cuerpo fragmentado no designa solo las imágenes del cuerpo físico, sino también cualquier sensación de fragmentación y de falta de unidad. Cualquiera de estas sensaciones de falta de unidad amenaza la ilusión de síntesis que constituye el yo” (2007, p. 60).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Carabajal, E., R. D’Angelo, y A. Marchilli (2012). *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Di Leo, P. (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema”. En Kornblit, A. (coord.),

- Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-41). Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S. (1999). Los jóvenes y la violencia. En *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (pp. 51-73). Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gallo, H. (2016). "Del bullying o matoneo: entre agresividad, violencia y confrontación". En Goldenberg, M. (comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos* (pp. 53-75). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lacan, J. (1953). *Lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París.
- Lacan, J. (1999). *El seminario, Libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Noel, G. (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Patierno, N. (2019). "La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata". Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/7410>
- Sierra, N. y S. Wankiewicz (2016). "La violencia desde el Psicoanálisis". En Sierra, N., D. Delfino y V. Ruiz (comps.), *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela* (pp. 37-45). Buenos Aires: Teseo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.