

Agencia educativa, sujeto y gestión del lazo social

*Subjetividad y formación ciudadana a través de
las construcciones narrativas de docentes y alumnos
de colegios oficiales en Pereira – Manizales
sobre la violencia en escenarios educativos*



Carlos Augusto Murillo García
Juan Manuel Vargas Henao



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

Agencia educativa, sujeto y gestión del lazo social

*Subjetividad y formación ciudadana a través
de las construcciones narrativas de docentes y
alumnos de colegios oficiales en Pereira – Manizales
sobre la violencia en escenarios educativos*

Carlos Augusto Murillo García

Juan Manuel Vargas Henao

Ricardo Adrian Gonzales Muñoz



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Rector

Jorge Iván Jurado Salgado

Vicerrector

Denis Rincón Grajales

Secretaria General

Gregorio Calderón Hernández

Dirección de Investigaciones y Posgrados

Agencia educativa, sujeto y gestión del lazo social

© Universidad de Manizales

Dirección de Investigaciones

Manizales, Marzo de 2020

ISBN: 978-958-5468-17-7

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Autores

Carlos Augusto Murillo García

Psicólogo - Psicoanalista. Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano CINDE - Universidad de Manizales. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales y de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira. E-mail: cencarlos@hotmail.com y cencarlos@utp.edu.co

Juan Manuel Vargas Henao

Psicólogo egresado de la Universidad de Manizales. Magister en Psicoterapia Psicoanalítica de la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Psicoanálisis y Teoría de la Cultura, Universidad Complutense. Docente del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Manizales. e-mail: jumanuchao@hotmail.com

Ricardo Adrian Gonzales Muñoz

Psicólogo Universidad Antonio Nariño de Bogotá. Master de inmigración, refugio y relaciones intercomunitarias de la comunidad Autónoma de Madrid España. Master en Psicoanálisis y Teoría de la Cultura de la Universidad Complutense de Madrid, España. Doctorando en Filosofía (*Estudios avanzados en Psicoanálisis y Teoría de la Cultura*) en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense.

Docente del Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), sede Popayán. e-mail: ricardo.gonzalezm@campusucc.edu.co y rag957@yahoo.es

Agradecimientos:

Manifestamos nuestro caluroso agradecimiento a las siguientes instituciones educativas; a sus directivos, docentes y alumnos, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible:

Institución Educativa Bosques del Norte - Manizales

Institución Educativa Colegio Isabel La Católica – Manizales

Institución Educativa Colegio Latinoamericano – Manizales

Institución Educativa Colegio Suroriental – Pereira

Institución Educativa Gimnasio Risaralda – Pereira

Institución Educativa Deogracias Cardona – Pereira

Los autores

Agencia educativa, sujeto y gestión del lazo social / Carlos Augusto Murillo García, Juan Manuel Vargas Henao y Ricardo Adrian González Muñoz -- Manizales: Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Dirección de Investigaciones, 2020.

146 páginas.

ISBN: 978-958-5468-17-7

1. Desarrollo social. 2. Escuela. 3. Jóvenes. 4. Formación ciudadana. 5. Subjetividad.
I. Título. II. Murillo García, Carlos Augusto III. Vargas Henao, Juan Manuel IV.
González Muñoz, Ricardo Adrian.

Dewey 370.115 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptor recuperados LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Contenido

Presentación	9
Ricardo Adrián González Muñoz.	
La agencia educativa frente al otro de la ley: reflexiones en torno a las construcciones narrativas de sus actores - la versión de los profesores.	17
Juan Manuel Vargas Henao	
La agencia educativa frente al otro de la ley: reflexiones en torno a las construcciones narrativas de sus actores - la versión de los estudiantes.	65
Carlos Augusto Murillo García	
Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía en el aula: lectura desde la perspectiva psicoanalítica de narrativas de actores escolares.	117
Carlos Augusto Murillo García	
El problema de la reflexión y la crítica a la injusticia social reproducida y legitimada en la escuela: leyendo a Mac Laren.	125
Carlos Augusto Murillo García	
El valor de la subjetividad para los modelos pedagógicos contemporáneos	133
Juan Manuel Vargas Henao	

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

Presentación

Con ocasión de la amable invitación de los autores, Mg. Carlos Augusto Murillo García y Mg. Juan Manuel Vargas Henao, a realizar la presentación del libro, resultado de la investigación en su estudio, “*Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira – Manizales sobre la violencia en escenarios educativos*”, me he permitido la licencia de plantear unas reflexiones en torno a dos temáticas que han atraído mi atención e interés desde hace algún tiempo, como docente y estudioso del psicoanálisis, pero también y quizá de forma más particular, como padre: éstas temáticas son, a saber, el declive del nombre del padre y el estatus de la adolescencia en el campo psicoanalítico. La posibilidad que se me brinda ahora, merced a la deferencia de los autores, se me antoja una ocasión expedita para proponer una relación entre ambas preguntas, a partir de un elemento tan complejo, desarticulador del orden social y a la vez tan presente en nuestra sociedad como lo es la violencia en general y en particular en el espacio del aula.

Éste estudio, serio y muy bien fundamentado tanto teórica, como metodológicamente, sobre la subjetividad en adolescentes escolarizados, ha tenido por objeto indagar sobre las lógicas de formación ciudadana en las instituciones educativas participantes, a partir de construcciones narrativas realizadas por estudiantes y docentes con relación a las experiencias de violencia en escenarios educativos así como sobre la relación que se establece con respecto al Otro de la Ley, para lo cual los investigadores se

han valido de la utilización de un instrumento que favorece y privilegia como ningún otro la emergencia de la subjetividad en el discurso del sujeto, como lo es el relato de vida, mediante la implementación de entrevistas en profundidad, complementadas con la técnica de grupos focales conformados por ambos actores, docentes y alumnos, centrándose especialmente en las propias experiencias de violencia en contextos educativos, logrando así configurar una hermenéutica narrativa como modo de reconstrucción de las propias experiencias sobre la violencia en dichos contextos, las cuales son aprehendidas por medio del establecimiento de categorías de análisis planteadas desde el campo psicoanalítico.

Los resultados y conclusiones de este interesante y juicioso trabajo, finamente logrado en el relato de sus autores y que ustedes, lectores, podrán ir develando en sus páginas, nos pone en perspectiva y arroja luces sobre una problemática que en la actualidad nos interroga desde diferentes lugares, tales como el lugar de la ley, como académicos en el camino de la orientación psicoanalítica; el lugar de los educadores, que representan y -o- llevan el peso y la responsabilidad de ser formadores de ciudadanos; el lugar de la institución escolar como escenario donde tiene asiento, en gran medida, el drama de la actualización de la conflictiva edípica y con ello, todo lo referente a la construcción de la subjetividad en el adolescente, a la par que se erige como el referente indiscutible de la formación y habilitación del sujeto para insertarse en el mundo del trabajo y la cadena productiva, y finalmente el lugar del padre, pero en este caso el del padre y de la madre de familia, particular, con unos hijos particulares que están o estarán pronto atravesando ésta indescifrable etapa. La problemática a la que nos referimos no es otra que la del devenir, la *deriva* de la adolescencia en su enganche con el fenómeno de la violencia.

Las reflexiones que a continuación se presentan, tienen, pues, como marco específico, los resultados y las conclusiones que han extraído los investigadores en el estudio en cuestión, procurando ofrecer una lectura analítica de los mismos, tomando como referente ciertas consideraciones teóricas del suscrito a partir del psicoanálisis.

La referencia obligatoria cuando de abordar el tema de la adolescencia se trata en el campo del psicoanálisis, corresponde sin lugar a dudas a los *Tres Ensayos de teoría sexual* de Freud, y más específicamente, al último de ellos, titulado "*Las metamorfosis de la Pubertad*". En éste texto se aborda de manera magistral la relación de los cambios biológicos y psicológicos del niño con la configuración del aparato psíquico a partir

del Edipo, que desemboca en esa suerte de espacio insondable, continuo en tanto no tiene un punto de inicio definido –una crisis inaugural- ni un cierre propiamente dicho, que llamamos adolescencia; estancia, o período –de latencia- del cual poco trató Freud en su obra. Con respecto al aporte de Lacan, Miller lo señala sin dilaciones, a propósito de la presentación de un libro sobre la clínica de la adolescencia de Damasia Amadeo, titulado “*El adolescente actual*”: no se encuentra en la obra de Lacan una referencia a la adolescencia: están los jóvenes, los púberes, los niños, pero “el adolescente carece de apelación”¹. Siguiendo a Miller en ésta reflexión, nos encontramos frente a un fenómeno difuso, desbordado (sin bordes definidos), un estadio sin inauguración, sin el rito iniciático que marque su ingreso, y sin una marca que fragüe su atravesamiento. No es claro cuándo se deja de ser adolescente ni cómo se deja de serlo; el rito iniciático plantearía un tránsito de lo íntimo a lo público, pivotando sobre la cuestión de lo sexual, integrando las metamorfosis corporales y la imagen del cuerpo con una relación hacia lo real-del-cuerpo en el entramado que articula estos órdenes y lo real en el nudo borromeo, esto es, en la configuración de la realidad psíquica del sujeto, del aspirante a adulto que devendría el adolescente. Es ésta configuración la que zozobra en ausencia del rito de pasaje, ausencia precipitada, entre otras cosas, por la transformación de las sociedades tradicionales a las sociedades industriales y de consumo que en la actualidad vivimos; es, para decirlo en palabras de Bauman, la vivencia de una *adolescencia líquida*, el ingreso en una etapa sin bordes, y por tanto en constante desborde: La adolescencia es una eterna metonimia infernal, continua Miller², aferrada a un futuro líquido que siempre se diluye.

La violencia del medio, que establece un imperativo utilitario y competente, que objetiviza al sujeto, una sociedad de consumo, que consume sujetos o los extingue, que condena a nuestras nuevas generaciones, cual Sísifo a cargar la enorme roca del saber (o el ser-competentes, el saber-hacer) por la empinada cuesta del éxito o los arroja al abismo del fracaso, que plantea una disyuntiva casi irrenunciable: la universidad o la calle, el uso o el abuso, la ley o la rebeldía, pero que a la vez no presenta, como antaño, antes del hundimiento del nombre del padre, un Otro al qué apelar, al cual obedecer o frente al cual rebelarse o revelarse: una disyuntiva

1 Amadeo D. *El adolescente actual. Nociones Clínicas* (2015).. Universidad Nacional General San Martín. Fundación CIPAC. Primera edición. Buenos Aires , Argentina

2 Miller, j. (2015) *En dirección a la adolescencia*. Intervención de clausura de la 3º Jornada del Institut de l’Enfant “Interpretar al niño”, en el Palais de Congrès de Issy-Les-Moulineaux el sábado 21 de marzo de 2015.

que le devuelve al aspirante a adulto un vacío, una caída. Una relación metonímica al Otro en-vez de una metáfora paterna.

Uno de los síntomas, y usamos aquí este apelativo, si se me permite la expresión, de forma *desubjetivizada*, desvinculándolo del sujeto, desligándolo de la singularidad que le otorga la clínica, para referirnos a un más-allá de lo que Freud llamó en su momento, *malestar de la cultura*, en la sociedad actual es el que se genera como consecuencia del vaciamiento que se produce en el Otro, en relación con el dominio del saber: El acceso al saber ya no está mediado por el Otro de la ley ni por sus semblantes: los padres (la familia) o los educadores; el saber estaba depositado en los adultos, que hacían semblantes (funcionales) del Otro, y se accedía a él a través de la educación, la obediencia, en una palabra a partir de una relación con el Otro, del otro como un ideal del yo, al cual se aspiraba, configurando en buena medida y constituyendo un límite en el camino del atravesamiento del espacio indeterminado entre la metáfora de la pubertad y la edad adulta; pero el saber no es ya más el objeto del Otro, se encuentra ahora en las manos del aspirante, al alcance de un clic, en el smart phone, en la idea imaginaria del saber que se nos ofrece como premisa de un goce excesivo que apela e instiga nuestro narcisismo, la inmediatez y la omnipresencia de la información. Se asienta, por tanto, se alinea y se sostiene del lado del yo ideal. Hay una caída del gran Otro del saber y es entonces cuando el lazo social se vuelve sintomático.

Si entendemos, de la mano de Miller, la civilización como el sistema de distribución del goce, podemos quizá plantear una *Hilflosigkeit* (desamparo) nueva a la que se enfrenta el aspirante a adulto, generada esta vez, no por la falta de recursos biológicos y de estructura del infans sino por una determinación de una sociedad capitalista que extingue la referencia al otro y que sumerge al sujeto, al sujeto adolescente, en la errancia infernal de la que hablamos líneas arriba y le devuelve ese lugar de vacío dejado por el nombre del padre en su hundimiento a partir del ingreso en la postmodernidad, y con Él, con el naufragio del gran Otro en nuestra época, naufraga también la noción de ley, de prohibición y de culpa.

El estudio de la clínica de la adolescencia en relación con los denominados “nuevos síntomas” –nuevos en tanto, a causa la emergencia y la contundencia material de la estadística y la estandarización, se presentan como determinantes en ésta población, por efecto de la frecuencia de aparición y las formas “novedosas” de su manifestación- nos arroja tres

grandes bloques entre los que se ubicarían, si se tratara de realizar una clasificación: las adicciones, la anorexia y la bulimia, y la violencia juvenil. Propongo plantear una diferencia que nos permita transitar en relación con estos “nuevos síntomas” de la adolescencia, para enfocarnos en la idea planteada anteriormente, y es que en los dos primeros bloques, el síntoma estaría enganchado y redireccionado hacia el propio yo: un síntoma que no hace lazo, que se realimenta en una relación, diríamos, en espejo, mientras que en el caso de la violencia, el síntoma está dirigido al otro: El otro como objeto funcional, el otro para destruir; la violencia, entonces, deviene un espacio de encuentro con el otro, una forma de lazo social.

Decíamos que el lazo social se vuelve sintomático en el caso de la violencia en la adolescencia. Para continuar debemos realizar una precisión con intención de aclarar el curso de estas reflexiones. Es menester señalar un hecho importante: hablar del hundimiento del nombre del padre, de su caída, de su vaciamiento de sentido no es hablar de su desaparición, sino más bien, de su degradación, de un déficit en la función paterna. Es poner de manifiesto una nueva problemática a nivel relacional en referencia a la función paterna que el adolescente debe afrontar y de cuyas consecuencias se desprende la aparición o emergencia de esta nueva sintomática antes descrita, a saber, la denominada violencia juvenil; no se trataría entonces, necesariamente, de que la función paterna hoy falle más que antes, sino que la función misma se encuentra en crisis, que su lugar está siendo socavado y puesto en entredicho en la sociedad, que su lugar está trastocado.

Cuando la función paterna se vuelve cada vez más un semblante o se disemina entre varios semblantes, cuando se difumina y se hace menos clara, menos referente, nos enfrentamos a una nueva problemática en la configuración del ideal del yo. Con respecto a la crisis que se genera por el hundimiento del nombre del padre, Lacan plantea una alternativa interesante: “*Pasarse del padre a condición de servirse de él*”, lo cual vendría a proponer una salida posible, que nos viene a lugar en el caso del atravesamiento de la adolescencia y es que, nos dice que aunque el padre sea un semblante, cada vez más débil y difuso, esto no debería impedir servirse de él, sin creer en él, sin identificarse plenamente a él, pero sirviéndose de él. He ahí que encontramos en ésta frase el planteamiento de una salida posible a la problemática existencial que supone la adolescencia.

Resalta en las conclusiones del estudio que nos convoca para ésta presentación, aquella en la cual los investigadores identifican un fallo,

una limitación en la capacidad de la cultura para mediar simbólicamente, para instaurarse como el gran referente ante el cual comparece el adolescente en el reconocimiento del otro, pues esta instancia simbólica ha sido puesta en entredicho, y con ella también la institucionalidad contenedora de la ley representada en la escuela, que se transforma por tanto en “uno de los escenarios en donde se evidencian los efectos de este estado de cosas”.

El adolescente, diríamos, se ve, entonces sometido a la tensión que genera la confluencia que produce el choque de estas fuerzas, por un lado, al efecto del hundimiento del nombre del padre en la sociedad actual, y por el otro, al imperativo tiránico de la sociedad capitalista que lo objetiviza y lo arroja a esta *Hilflosigkeit* ante la cual no tiene un referente claro al que pueda recurrir, asirse en medio de la tormenta de sus hormonas y la irrupción de lo adulto en la niñez, que es la adolescencia. El imperativo tiránico de este otro de la sociedad de consumo (otro-familia-escuela-sociedad) genera entonces una respuesta sintomática que hace lazo social entre el conjunto de los oprimidos, de aquellos que no-son (no son adultos, no son niños) y que luchan por ser. En esta perspectiva, la adolescencia devendría en una forma sintomática de respuesta ante el surgimiento de lo real que es la pubertad³, y que tienen en el acto violento, en el acting out la última barrera contra la angustia. “Lo que explica la posición de la violencia es que el síntoma desfallece porque si el síntoma se sostuviera, sería el síntoma el que haría barrera al goce”⁴.

A partir del estudio efectuado, señalan con acierto los investigadores, “la violencia en contextos escolares aparece más bien como una falla en el orden del estructuramiento de los sujetos y de la posición que estos han de tener desde su constitución frente al otro semejante, frente al Otro simbólico y necesariamente frente al orden de la ley”, se colige entonces que estos sujetos tienen una fuerte inclinación al goce desbordado, o al desborde del goce: “La falla simbólica presente en la cultura muestra en muchos de los sujetos del estudio esta orientación al goce entendido como exceso”. Este fallo estructural develado por la caída del gran Otro, por su declive, que implica un cambio no solo a nivel axiológico, sino en mayor profundidad, en la estructura propia del sujeto, nos

3 Stevens, A(2001). *Nuevos síntomas en la adolescencia* Conferencia dictada en la EOL- Rosario el 13-03-01, publicado en revista Lazos N° 4, Abril de 2001, Publicación de la EOL Sección Rosario, Ed. Fundación Ross.

4 *Ibíd.*

pone en contacto con la faceta más mortífera del superyó. Se trata pues, de un superyó que ordena gozar, y que en vez de dejar al sujeto confrontado a ese Otro, lo confronta al objeto y al plus de goce, el superyó de la transgresión, un empuje hacia la destrucción del otro, que se instaura en detrimento de la clásica instancia acuñada en la época victoriana y que salvaguardaba los sentidos de lo prohibido y de la culpa: un solapamiento del ideal del yo por cuenta del yo ideal, que se instaura como posibilidad única de ser. Ser a pesar del otro, ser en la destrucción del otro que no deviene semejante sino objeto de apoderamiento y escenario del goce desbordado.

El fenómeno de la violencia en la adolescencia nos plantea un escenario de tránsito, mediado por el hundimiento del nombre del padre –un padre hecho a la semejanza del dios judeocristiano: un paso de la causa perdida del Otro a la causa triunfante sostenida en un yo ideal que encuentra una identificación entre la pulsión agresiva y la satisfacción en el cuerpo del otro, una voluntad de muerte inscrita en el otro.

Ricardo Adrián González Muñoz

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

La agencia educativa frente al otro de la ley: reflexiones en torno a las construcciones narrativas de sus actores

La versión de los profesores

Juan Manuel Vargas Henao
Lugar del Otro de la cultura

Las condiciones socioculturales de la época contemporánea se presentan diversas a las condiciones que refería la sociocultura apenas algunas décadas atrás. Esta transformación de la cultura trae consigo un cambio en la forma de establecimiento del lazo social, que tiene implicaciones en todos los ámbitos de expresión de la intersubjetividad. En éste sentido puede decirse que cada vez es más difícil no sólo establecer lazos sociales, sino además conservarlos dada la fragilidad con que son logrados. Esta situación que se refiere es resultado de una precarización en la mediación simbólica que debería ser asegurada por la cultura. Los referentes tradicionales se han transformado, y ya los sujetos no se orientan tanto por el orden simbólico, como por una cultura basada en el individualismo, el interés económico, la masificación y la vida cotidiana hecha espectáculo.

La escuela no es ajena a estas nuevas condiciones socioculturales. Los docentes de las instituciones educativas públicas de las ciudades de

Manizales y Pereira, han sido testigos de cómo la escuela es alcanzada por las nuevas condiciones de la cultura y en términos generales se puede plantear que para ellos esas condiciones en que se dan hoy las relaciones de enseñanza aprendizaje son significativamente disímiles a las de otras épocas anteriores, y que una de sus características más relevantes es el auge de hechos violentos y/o de transgresión al interior de la institución educativa el cual parece ser reflejo del estado de incidencia de la violencia social del contexto: “la violencia en el ambiente educativo, en el ambiente familiar, en el ambiente barrial, en todos los ambientes”. (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda). Lo cual no es de extrañar si consideramos que precisamente cuando falla la mediación simbólica, adviene un estado en que los sujetos parecen dar rienda suelta a la pulsión, pulsión de muerte, que así liberada se manifiesta en las más diversas modalidades de violencia. Lo cual lleva a considerar a los docentes que,

“(…) ya no es el mismo ambiente formativo para estas nuevas generaciones, que tal vez el de 30 o 40 años atrás; ahora la fuerza se manifiesta más, de manera más sutil, entonces nosotros por eso tal vez no entendemos esos comportamientos, esas formas de ser.” (Profesor 5, Colegio Gimnasio Risaralda)

Lo referido manifiesta la incompreensión que es resultado de encontrarse fuera precisamente de la mediación simbólica.

Ante el desconcierto que produce esta descripción de la realidad, una pregunta fundamental para los docentes tiene que ver con el origen de esa violencia que crece en las aulas. Al respecto tienen una posición clara y firme: la violencia no se origina en la institución educativa, la traen los estudiantes al aula; y es que “tal vez el muchacho ni tenga ánimo de ser violento, no es su forma de ser; sino que es que ya está *formateado* así, es como si tuviera un chip que le estuvieran metiendo a la nueva sociedad” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda), o por otra parte, llegan a considerar que se trata de la siguiente situación,

“(…) y es que hay pandilleros con el uniforme de estudiante; no estudiantes que se hacen pandilleros. Ya usted es pandillero, porque usted aquí no se hace pandillero. Fuera del colegio es que se hace. Dentro no. No, no, no. No hay como.” (Profesor 1 Colegio Isabel La Católica).

En este sentido, es claro que el estudiante al estar inmerso en una cultura que favorece la violencia como modalidad de intercambio con el otro, trae ya una disposición a ponerla en escena dentro de la institución educativa. No obstante, sería importante considerar en qué medida la institución educativa cuenta también con unas condiciones que pueden hacerla propensa a movilizar al estudiante en torno a acciones violentas, y si son efectivas las eventuales estrategias que tiene dispuestas para su neutralización. De suceder lo contrario, debería validarse la posición según la cual,

“(…) a los muchachos no los estamos educando nosotros, por decir de alguna manera... ni los estamos formando nosotros, los están formando desde afuera, (...) la mente de los muchachos nos la están quitando desde otro lado.”
(Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda)

Lo dicho podría convertirse de alguna manera en una excusa para no asumir la responsabilidad que les correspondería como agentes de socialización.

En todo caso, lo más importante a nuestro parecer es que los docentes no parecen considerar la violencia como un atributo negativo inherente a la adolescencia, sino como el efecto de unas condiciones culturales propias de la época que facilitan su emergencia, incluida su facilitación lingüística. Y es que no debemos pasar por alto, que si por una parte la violencia es efecto de la carencia en la mediación simbólica mencionada anteriormente, también ella puede ser movilizada por algunos discursos dispuestos por la cultura, los cuales se convierten en referentes y son asumidos por los sujetos para orientar sus actuaciones en la vida cotidiana. Al respecto los docentes señalan que,

“(…) esos formatos que tienen nuestros muchachos, que no estamos gobernando en nuestras instituciones educativas o en la familia... porque incluso el papá es violento, incluso la mamá es violenta, incluso el lenguaje, es decir, no sólo la forma física sino en el lenguaje que se está utilizando en el ambiente, es decir, el ambiente está enrarecido o hay una fuerza detrás de todo esto para que esto se dé de esta manera.” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

No obstante, el ambiente enrarecido al que hacen referencia los docentes no es una mera abstracción. Existen unas condiciones concretas de existencia en la que se desenvuelven los estudiantes en sus contextos

de referencia, y que los ponen en una condición de mayor vulnerabilidad frente a la violencia, primero como víctimas y luego como agentes, la cual es luego introducida a la institución educativa:

“Con respecto a cómo influye la violencia social en el contexto educativo creo que se tienen que mirar los entornos dentro de los que se mueven nuestros estudiantes, que son entornos fundamentalmente afectados por fenómenos de violencia, casos de estudiantes que provienen de zonas deprimidas en donde hay problemas de pandillismo, hay problemas de microtráfico, en donde todas esas violencias de alguna manera repercuten en la institución. Los estudiantes que tenemos nosotros acá se mueven en unos contextos socioculturales que están marcados por situaciones de violencia y yo creo que ellos desde que traspasan las puertas del colegio eso no lo van a dejar afuera y ellos llegan con esos insumos que de alguna manera tienen que reflejarse al interior de la institución educativa.” (Profesor 1 Colegio Gimnasio Risaralda).

Es decir, los estudiantes efectivamente vienen permeados, atravesados por esas condiciones de violencia en la que viven, en medio de la cual se hacen sujetos y con la cual llegan a identificarse posteriormente. De alguna manera la violencia es para ellos un referente de socialización primordial, un signifiante amo. Al punto que parece representar para ellos una condición de vida, la posibilidad de seguir existiendo, pues “cuando menos piensa uno dice: ¿y ese muchacho tenía ese cuchillo o esa arma...? Y ellos le contestan a uno, *profe uno tiene que defenderse bajando de aquí para Samaria*”⁵. (Profesora 2 Colegio Deogracias Cardona).

La defensa de la propia vida y del territorio, del hogar. Una violencia adquirida en el contexto como condición de sobrevivencia en el mismo:

“...Y ellos empezaban a confiar en uno y a contarle; *no, profe, es que me metieron un tiro ayer, “sí, y ¿qué pasó?”*, *no, es que yo tengo unas culebras*⁶ *por allá arriba entonces me toca entrar armado, con revólver y todo, y darme bala con la gente de ahí pa’rrriba porque o sino no me dejan entrar al ranchito...*” (Profesor 1 del Colegio Bosques Del Norte).

5 Barrio en zona vulnerable de Pereira

6 Enemigos

En éste sentido la violencia adquiere unas características que permiten no sólo su comprensión sino que además facilitan realizar algunas acciones frente a ella: “me tocaba pararme en la puerta y decirles:

“(…) *si van a entrar me hacen el favor y me entregan todo eso, yo se los entrego al final.* Motivo o razón, porque lastimosamente en el medio en que vivimos nosotros, se los quitamos del todo, ellos no tienen lastimosamente, y qué pena decirlo así ¿cierto?, ellos no tienen con qué defenderse afuera. ¿Si ves? Entonces ellos, como te decía, uno de ellos decía “yo tengo que entrar armado a mi casa, porque tengo un montón de culebras ahí pa’riba”. Entonces otros llegaron al punto que dijeron, “no, profe, yo estoy dejando las cosas donde un compañero antes de entrar, que queda aquí a media cuadrita del colegio, a una cuadrita, ingreso sin nada, ya”. Entonces a algunos tocaba hacerles... cogerlos guardar y entregarles alguna. Lastimosamente hay que decirlo así” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

En éste contexto, la escuela se convierte para algunos de sus estudiantes, no sólo en un espacio de formación sino además en un espacio de contención y de protección efectiva:

“Los muchachos hasta ellos nos decían que aquí vienen es como a *cuidarsen* (sic) de la gente de afuera; o sea, ellos dicen: *yo estoy de siete y media a cuatro y yo sé que en ese tiempo no me va a pasar nada. Ya salgo y es otra cosa*” (Profesor 1 Colegio Liceo Isabel La Católica).

De manera clara la institución y sus miembros tienen el reto de asumir otras funciones diversas de la enseñanza de contenidos formales, dentro de las cuales aparece relevante promover una resistencia a expresiones de violencia a las que la cultura parece tener expuestos los propios alumnos; en el caso mencionado es una resistencia concreta, material, pero que debe tender en todos los casos a ser resistencia simbólica, posibilitando referentes y escenarios para el lazo social.

En los casos expuestos, se parte de la existencia de estudiantes cuya experiencia con la violencia es una experiencia concreta y que representa para ellos un recurso de sobrevivencia; no obstante, hay otros casos, la mayoría quizá, en donde la violencia es puesta en escena dentro de la institución educativa, como fiel expresión de condiciones del entorno en

que viven, es decir, de su propia realidad sociocultural. En este sentido relata un docente:

“(…) Yo tenía un grupo, y era un sexto. Cuando yo pasé por ese salón habían dos hileras de muchachos, uno en frente del otro, todos estaban así con los lapiceros; ellos decían que estaban jugando a que tenían una frontera invisible en el salón, entonces ellos cuando uno de este bando se pasaba para el lado de los de allá, se armaba eso; entonces... pero eso es qué, eso es una réplica de la realidad. Eso es el barrio, eso son los hermanos mayores, esos son los papás, y esa es la cultura de ellos, ¿cierto? ¿Sabían qué hacían? En el mismo grupo raspaban las paredes, como eso es cal, o yo no sé, y el polvo lo estaban vendiendo a 100 pesos; y eso no es nada, había quien lo comprara y había quien se lo metiera por la nariz. Entonces qué lectura se hace, por Dios, ¿de dónde vienen ellos?, ¿cierto? por un lado. Qué les toca vivir a diario para que se vayan a repetir esas escenas en un aula, ¿cierto? ¿Para dónde van? Van enfocados a ser viciosos, expendedores, o sea, mil cosas; entonces ahí hay un lenguaje muy triste, pero es una realidad, hay que deducirla, pero esa es la realidad de ellos, o sea, no se puede culpar al muchacho es que esto, no, ¿en dónde le toca vivir?”
(Profesora 3 Colegio Liceo Latinoamericano).

En todo caso, no es viable trazar una distinción tajante entre estudiantes que viven la violencia de manera inmediata en sus contextos de referencia, y otros que no la viven de manera inmediata pero culturalmente están expuestos a sus representaciones o discursos; porque como bien lo señaló Freud, no se puede delimitar una separación precisa entre la realidad fáctica y la realidad psíquica; en ambos casos ello causa efectos en los sujetos. Más bien se trataría aquí de establecer en qué medida la institución educativa posibilita la coeducación en estas formas de violencia con que vienen impregnados los estudiantes o por el contrario permite que se construyan modos de comprensión y contención de la misma. De acuerdo con lo señalado no existe entonces un límite entre lo que pasa afuera de la escuela y lo que pasa adentro; hay una continuidad, y la escuela también agencia la cultura. Entonces la repetición que hace el estudiante, sus juegos, pueden ser una repetición compulsiva de fenómenos presentes en el orden social que produce malestar cuando se escenifican en el espacio escolar, como constantemente resulta siendo, pero también

puede ser convertida en una puesta en escena que posibilite insertarla en el orden simbólico, pudiendo ser puesta al servicio del lazo social.

Y es que cuando la escuela no se identifica como ese lugar en donde puede haber cabida para el encuentro de una mediación simbólica para su vida, los adolescentes vuelven la mirada e interés sobre el contexto al que han quedado expuestos, y se entregan sin ningún reparo a las condiciones en él imperantes. Condiciones que para ellos aparecen no sólo naturalizadas sino además generalizadas:

“(...) allá pasan por el lado de uno: no, este pelado es bien, me ofrecen... la bareta que quiero me la fumo solo, no me la cobran; y uno le pregunta, “¿y es que cuánto se está consumiendo?” No, entre siete y nueve al día, y en esa se las pasaba, y yo le decía “¿Y por qué?”, empezaba a indagar cuál es el problema, profe, pero es que está sociedad qué, esta sociedad se la dan de..., así mismo me lo decía: ...de los pulcros, de los de papi y mami, y todo, y uno va a ver y yo de todo el tiempo que llevo allá parado, allá llegan todos los más ricos de Manizales; allá llega la hija de tal senador, el hijo de tal concejal, de tal no sé qué, entra el concejal, entra el no sé qué, entran en la camioneta, vienen, compran, se fuman, o se traban, o se meten su pericazo, hacen lo que tienen que hacer, salen y allá nosotros los vemos a todos, entonces cuál es el cuento... qué saco yo con decir, no, es que yo me voy a salir de eso, si hasta los ricos lo hacen” (Profesor 2 Colegio Bosques Del Norte).

En esta generalización encuentra el adolescente la justificación para su actuación, se identifica, pertenece. Si todos lo hacen, incluidas las personas más prestantes en su ciudad, él también puede participar. En última instancia se trata de la lógica del consumo capitalista en una de sus más trágicas manifestaciones: la disolución del lazo bajo la ilusión del común encuentro con un objeto que promete las máximas satisfacciones, la resolución de todos los problemas. En definitiva,

“(...) la escuela es un espacio chiquito del estado general de violencia que vive el país, entonces así como tenemos gobernantes que no se preocupan por cumplir la constitución y las leyes, se la pasan, se la brincan, hacen omisiones, es lo mismo, somos una réplica de lo que pasa allá, es decir que la escuela refleja a mi modo de ver, la escuela refleja ese

estado de cosas, lo tiene que reflejar y aquí pasa en pequeño lo que allá ocurre en grande, y aquí somos estado quienes tenemos la orientación de estas instituciones, porque tenemos un cargo asignado por el Estado y no podemos olvidar que tenemos una corresponsabilidad en todo esto, nosotros como Estado y la familia como tal y la sociedad civil, que son como los tres que conforman esa situación” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

Es así, a la manera como se señala en éste enunciado, que el docente también está llamado a asumir un compromiso frente a la condición de violencia generalizada que vive el mundo entero, y de manera particular nuestro país. Porque como bien queda establecido, la institución educativa hace conjunto con una serie de instituciones que son encabezadas por el estado colombiano, y sobre las que recae la responsabilidad conjunta de intervenir la violencia para posibilitar su transformación. Reto este que debería estar orientado a restaurar algo de los precarios lazos sociales tal como se nos presentan hoy.

En este sentido, es importante señalar que si bien la familia es una de esas instituciones llamadas a intervenir sobre el estado de violencia generalizado de nuestra época, parece estar actuando en un sentido contrario, y más bien dadas las características que ha adquirido en la contemporaneidad, se ha vuelto propensa a la legitimación de la violencia como una forma preponderante del lazo social contemporáneo. Y es que, si tradicionalmente en nuestra cultura la familia era el escenario en donde el sujeto se inscribía a partir del reconocimiento de la ley, en un orden de la cultura orientado por lo simbólico, hoy,

“(…) estamos en una situación muy crítica, una crisis de valores muy severa. Como hablaba un compañero ahora: la parte económica, la parte afectiva, la parte social, y yo digo que si la primera escuela es el hogar y si uno en el hogar no tiene unas bases, cuando llegan al colegio en sus procesos vamos a repetir eso que le corresponde a los padres, que por ciertos motivos lo han explicado los docentes, ocurren en el hogar, hogares que son disfuncionales. Cuando un niño está en el hogar con el papá, la mamá, que reciba su amor, reciba sus cuidados es un niño que él va a ir creciendo y en el futuro va a ser un buen ciudadano útil a la sociedad, ¿cierto?, pero un niño que nace en un ho-

gar disfuncional donde la mamá está hoy con una persona después con otra o el papá lo mismo, entonces es un niño, pequeño o no que pregunta ¿Qué es mi papá?, ¿Qué es mi mamá? Entonces yo creo que el centro de todo esto es la familia, si la familia está bien conformada, no voy a decir que en un 100%, pero tiene muchas posibilidades de vivir sanamente, tanto de manera física, como mental, psicológicamente”. (Profesor 3 Colegio Suroriental).

Es decir que la familia como representante primordial del Otro, como agencia de la mediación simbólica, no está cumpliendo hoy adecuadamente con su función. Una función que en términos generales tiene que ver no sólo con la garantía de la supervivencia de sus integrantes en términos materiales, sino que además tendría que garantizar la inscripción de los mismos en el orden de la cultura a partir de exigirles la renuncia a su disposición pulsional⁷ para de esa manera asegurar la convivencia, el lazo social. La familia es el lugar en donde la pulsión se pone al servicio de la cultura, se la educa, se la sublima.

Contrario a la expectativa, la familia hoy no parece ser ese lugar de restricción a la satisfacción pulsional, sino más bien, un lugar en donde el intercambio se da precisamente en ese nivel básico de lo pulsional: “muchas veces cuando un muchacho es agresivo, el papá es agresivo, la mamá es agresiva, no tienen un nivel de educación bueno, entonces hay muchos factores que conllevan a eso” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica). En este sentido la pulsión no se refrena, sino que se libera; y así liberada, la pulsión insiste, “acicatea, indomeñada, siempre hacia adelante”, según la definición de Freud, y cualquier escenario es perfecto para buscar ser satisfecha, incluida la escuela.

Y no obstante, no se trata sólo de la violencia, sino que de manera general estas nuevas configuraciones de la familia inciden sobre aspectos de la vida general de los adolescentes:

“(…) la diferencia con los muchachos que logran construir un proyecto de vida bien y todo eso y los mu-

7 De acuerdo con el psicoanálisis el sujeto está constituido por fuerzas pulsionales antagónicas que se encuentran en continuo intercambio y transacción: por un lado Eros o pulsión de vida definida como la tendencia a la construcción, la creación, la constitución de unidades sociales, los vínculos de objeto, la disposición a complejizar la existencia en términos de hacerla más diversa. Por otro lado Tanatos o pulsión de muerte que puede ser definida como la tendencia a la destrucción, la agresión, la ruptura de unidades sociales y de relaciones de objeto. La disposición a esquematizar la existencia en términos de hacerla más pobre y repetitiva.

chachos que no lo logran es la familia, para mí es la familia. Desafortunadamente nosotros tenemos una familia que ya no es la familia nuclear sino que es la familia con la abuela, con el tío, con la vecina, ¿cierto?, muchas clases de familia, ¿cierto?, disfuncionales” (Profesor 4 Colegio Suroriental).

Lo referido viene a convertirse en una condición crítica que dificulta en grandes proporciones la labor de la escuela y los docentes, puesto que también en éste caso, el adolescente posee un saber al respecto que le sirve para justificarse en su desorientación:

“(…) los muchachos lo desarman a uno con unos argumentos muy simplistas que son dados obviamente por el contexto social en el que se desenvuelven. Pero si uno les dice que se preparen, que yo sé que ellos pueden llegar a ser profesionales, que yo sé que ellos pueden llegar a ser mejores personas, en lo que quieran, pero que sean mejores, le contestan a uno *!Ah, que va profe eso es carreta, eso es carreta, mi papá no estudio y consiguió tanto carros y tantos bienes y tantas cosas...!*” (Profesora 3 Colegio Deogracias Cardona).

Por otra parte, y jugando un papel complementario al de la familia están los medios de comunicación, los cuales vienen cumpliendo un papel primordial en la divulgación y banalización de la violencia como fenómeno social, logrando llegar a todos los ámbitos sociales con sus imágenes y discursos cargados de violencia.

“Estamos hablando de la falta de acompañamiento de la familia, pero no hablamos de otros obstáculos grandísimos que tenemos en las instituciones educativas y son los medios de comunicación. Cuando los muchachos están solos en los hogares, están siendo moldeados constantemente por todo ese medio materialista y capitalista que estamos viviendo, llámelo desde internet, hasta la televisión, que genera violencia totalmente con programas como *el Capo*, como *la vida de Pablo Escobar*, todas las crónicas y las historias crueles de este país. Los muchachos están solos chupando toda esa cantidad de violencia de los medios y usted sabe que el cerebro es como un computador en donde se está almacenando toda esa cantidad de cosas que se vienen

a repetir en las instituciones educativas y en los hogares.
(Profesor 5 Colegio Suroriental).

Es decir que los medios de comunicación estarían cumpliendo un papel que le correspondía tradicionalmente en nuestra cultura a la familia, no sólo viniendo a ocupar un lugar vacío dejado por ella, sino aportando otra serie de valores completamente disímiles a los anteriores.

En este orden de ideas, los docentes insisten en el impacto que tienen los medios sobre las actuaciones de los estudiantes en la institución educativa, pues ellos constituyen la fuente de la que muchos sujetos extraen gran parte su repertorio identificadorio:

“Yo creo que desde hace mucho tiempo los medios de comunicación le ganaron la apuesta a la educación y no hay forma, como de anular eso, con esos canales privados. Miraba yo en un informe que Señal Colombia se ganó 11 premios, precisamente por la televisión diferente que estaban mostrando y por el tipo de documentales que eran constructivos; y vemos por ejemplo que en los canales tradicionales lo que se hace es enseñar una serie de antivalores a los jóvenes que ellos van a vivir en los espacios como la escuela ¿cierto?, vemos cómo se maneja el tráfico, el microtráfico, la prostitución y todos los demás problemas que se presentan.” (Profesor 3 Colegio Deogracias Cardona).

Entonces lo que tenemos es que los medios de comunicación ponen en escena todas las grandes problemáticas de nuestra cultura, las ofrecen como objetos de consumo que efectivamente pasan a ser incorporados por los sujetos, que se identifican con ellos pues son los modelos a seguir, únicos disponibles, pues los que deberían ser aportados por la familia, como vimos anteriormente, no están a su disposición.

Ante este estado de cosas, no puede evitarse la formulación de unas nuevas preguntas por parte de los docentes:

“¿Quién está regulando hoy los medios de comunicación?, ¿Qué está haciendo el gobierno para ayudarnos en las instituciones educativas a proveer de elementos para el pacto de convivencia cuando ellos mismos no están regulando este tipo de influencias tan poderosas, como lo es la música y como lo son los medios televisivos?” (Profesor 5 Colegio Suroriental).

Pero queda claro que el llamado de atención no es solo para el estado, sino como venimos insistiendo, es una labor mancomunada entre diferentes instituciones que deben asumir la responsabilidad por la formación integral de los estudiantes de hoy, por lo menos Estado, instituciones educativas y familia.

De lo contrario los estudiantes quedan expuestos a las más críticas situaciones de violencia, sobre las cuales indudablemente confluyen multiplicidad de factores:

“(…) en estos días yo escuchaba a una niña, que la mamá había cogido al papá a puñaladas, entonces ¿Qué valores hay ahí para ese hogar?, la mamá llegó y el papá no sé qué falta cometió y lo cogió a puñaladas. Eso es espantoso, nosotros vivimos en una sociedad que está en descomposición…” (Profesor 1 Colegio Gimnasio Risaralda).

Por esta vía, se instaura un estado generalizado de frustración y de impotencia, en cual en lugar de contribuir a la transformación de la realidad, la refuerza y legitima:

“Mire todos nosotros tenemos una desesperanza, todos los docentes del país manifiestan una desesperanza frente a la formación, frente a la formación ciudadana inclusive. En todos los colegios del país que trabajan con población vulnerable, en muchos sentidos, económico, social y todo eso, tenemos una desesperanza de no poder hacer nada por ellos y si podemos hacer mucho, pero la única forma de nosotros poder hacer algo es vinculando las familias al contexto educativo.” (Profesor 4 Colegio Suroriental).

En definitiva, los docentes consideran que con éste estado de cosas ellos tienen un reto particular e importante con los estudiantes frente a la violencia, para que ésta no interfiera con sus procesos educativos. No obstante, este reto tan particular supone para ellos la gestión del compromiso por parte de las figuras parentales y las instituciones sociales que son responsables de la contención del estudiante, sin llegar a asumir una responsabilidad total de cuanto sucede con él, pues,

“(…) como docente uno está direccionando al muchacho, direccionando al padre de familia, y proponiendo a ver qué hace la sociedad por el muchacho. Esa es la misión como docente. Porque si fuéramos a solucionarle todos los

problemas a los muchachos... no habría docentes, porque quedaríamos totalmente lelos,” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Papel de la función del padre y sus subrogados: las figuras de autoridad

Con el ingreso a la modernidad cambiaron radicalmente las formas de organización social y con ello tanto las manifestaciones de la subjetividad como las formas de hacer lazo social. Desde los más diversos campos de las ciencias sociales y humanas se ha puesto en evidencia que uno de los grandes cambios de la modernidad ha sido la entrada en crisis del padre como figura central y reguladora de nuestra cultura tradicionalmente patriarcal. Para el psicoanálisis el padre supone una función central al interior de la estructura familiar, que posibilita no sólo la constitución subjetiva de los nuevos integrantes, sino que además opera como regulador de los lazos entre los miembros asegurando la inserción de los mismos en el orden socio-cultural, gracias a una serie de prescripciones que hacen posible que el tejido social transcurra en el marco de un orden simbólico que lo hace posible y lo soporta. Además de esto, cabe decir que el padre en tanto función cuenta con unos subrogados cuya característica fundamental es el ejercicio de autoridad.

En el trabajo realizado aparece de manera clara que los docentes de las instituciones públicas de Manizales y Pereira, son testigos de dicha transformación en la función del padre y sus subrogados, incluidos ellos mismos. En éste sentido cabe aclarar además que a dicha transformación le va emparejado un cambio en la configuración de la familia y sus agentes, los cuales entonces no vienen asumiendo responsablemente con la regulación normativa de los sujetos antes por el contrario más bien promueven un estado de cosas en el que el común denominador es la falta de límites, la transgresión, que encuentra así su propia justificación:

“Yo creo que en esto confluye la autoridad a nivel de la casa. Si en la casa les pusieran cuidado, qué están haciendo, dónde lo están haciendo, con quién está funcionando, seguro que las cosas... No hay una figura de autoridad, no hay una figura de familia, la autoridad es el vecino, la vecina que los está acompañando, simplemente los acompaña, pero no hay autoridad.” (Profesor 4 Colegio Deogracias Cardona).

Es así que en el espacio escolar se pone en evidencia la percepción de una desorganización al interior de la familia, su descomposición en tanto sus integrantes aparecen dispersos o bien quienes deben ejercer la función de autoridad lo hacen de manera inconsistente, los docentes revelan una carencia en el ejercicio de las funciones primordiales y tradicionales de autoridad en la familia, según se venía señalando.

De esta manera se tiene un adolescente que se encuentra muchas veces a solas, tanto de manera concreta cuando está solo en casa, como de manera simbólica cuando no puede encontrar en los padres sus referentes y su contención psíquica y emocional. Una soledad que es reflejo de lo que la cultura ha dispuesto auspiciada por el capitalismo, que según definición del psicoanalista Jacques Lacan, no sabe de las cosas del amor. Es así que esta soledad del adolescente puede incluso llegar a comprometer su existencia material, su vida:

“(...) por ejemplo trabajé en *La Guingue*⁸ mucho tiempo cuando los niños eran tirados. Allá hubo niños que murieron quemados que porque estaban solos en la casa encerrados; entonces uno dice, ¡ve, bueno, dónde está esa paternalidad, esa maternalidad; dónde está el cariño de los papás!. Familias disfuncionales, familias en donde es mejor beber, donde (los padres) son expendedores.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Es de esta manera como parece generalizarse efectivamente la carencia del padre, la cual puede darse en una modalidad en la que habiendo un padre real, no opera como función simbólica, es decir, ocasiones en que el padre se ubica para el adolescente como dislocado de su función, imposibilitado para ejercerla:

“(...) nosotros el año pasado tuvimos un niño que el papá además de ser consumidor y expendedor y fuera de eso es esquizofrénico y tiene 6 niños, ese señor uno veía que allá consumían desde por la mañana y amanecían consumiendo.” (Profesora 1 Colegio Suroriental).

En este caso se evidencia cómo hace presencia en el espacio escolar la droga y la enfermedad mental, dos estados cuya condición estructural es precisamente un déficit en la organización simbólica de los sujetos, es

8 Escuela de un sector suburbano de la ciudad de Manizales

decir, una carencia en la función paterna, lo cual los imposibilita para advenir ellos en el lugar del padre y hacer su semblante.

Hay otros padres en cambio de los que se podría señalar que se encuentran en el límite de la función que les corresponde. De cierta manera cumplen su función, ejercen como figuras de autoridad, pero esta se encuentra vehiculizada en ellos a través de una violencia física desaforada, sin límites, que los ubica para el otro como figuras omnipotentes y siniestras:

“Alguna vez hubo el caso de una niña que se me arrimó a decirme algo y la niña sentía confianza conmigo, pero yo en cualquier motivo, yo me imaginaba cualquier cosa, menos que esa niña fuera maltratada por la mamá, pero una manera que sea veía por allá hace muchos años, y le hice una pregunta y ella se tapó por acá, y me dijo: *no, profe*, y le miré, claro, aquí tenía... estaba marcada, y ya en un diálogo más... como más... entre ella y yo, me mostró la espalda y la tenía maltratada de una manera impresionante, y yo le decía: ¡vamos a hablar con tu mamá!, y la niña lloraba, que no le dijera porque: *me mata*. Entonces tocó buscar una estrategia diferente para que la mamá fuera, para que viniera y ella misma nos contara qué estaba pasando. Entonces ya pues la niña se atrevió a contar.” (Profesora 2 Colegio Latinoamericano).

Como se puede ver, ante un Otro que se presentifica con tal violencia, la posibilidad simbólica como respuesta queda anulada, adviene el silencio; su intransigencia no permite entablar ningún acuerdo, y eso se convierte en modelo identificatorio que el estudiante introducirá en la escuela a la primera oportunidad como repetición ciega, mortífera.

De esta manera entonces queda patente que la familia también refleja el estado de violencia generalizado de la cultura, en donde como resultado de la precariedad simbólica no hay transacciones por la palabra que permitan señalar claramente los lugares que se ocupan y las responsabilidades que ellos implican, pues ser padre es un lugar y una responsabilidad, dando como resultado un ejercicio de acusación igualmente violento hacia la institución educativa que en éstos casos deviene chivo expiatorio:

“Tenemos una gran cantidad de padres de familia que vienen a enojarse con el maestro, a enojarse con la institu-

ción, en algunos casos a hablar con palabras muy gruesas en contra de los maestros que tienen alguna situación. (...) Hay padres de familia que vienen desde unos contextos muy desorganizados y muy... muy violentos también y vienen y transfieren esas agresiones a los maestros y a los directores de grupo, siempre los malos somos nosotros.” (Profesor 4 Colegio Gimnasio Risaralda).

Entonces si el padre no ejerce su función, el hijo, estudiante en éste caso perteneciente a una institución educativa, no estará orientado al reconocimiento de aquel como figura de autoridad, y esta falta de reconocimiento le será transferida a sus subrogados en la escuela: los docentes.

“A una compañera mía un muchacho de once le pegó en la cara. (...) Estaba a punto de cumplir los 18 años, y ella lo denunció por lesiones personales, pero también fue, sí... le dejó la cara... la mano marcada en la cara; una cosa impresionante, y era señora ya de edad, pues sí, tenía muchos años.” (Profesora 3 Colegio Latinoamericano).

Al respecto mencionan igualmente los docentes participantes en el estudio

“(...) aquí hubo una profesora, ahí donde están las barritas del patio... a una profesora ya mayorcita la tiró un muchacho del barranco y hubo fractura que inclusive le rompió la piel, y a ella la pensionaron anticipadamente. (...) Y a esta profesora de acá, la pobre profesora quedó pensionada sin tener la edad, y se le dañó la vida, y nadie jamás dijo quién había sido.” (Profesora 1 Colegio Latinoamericano).

Lo que se evidencia tras estos actos violentos es entonces, como se ha venido mencionando, una falta de reconocimiento de las figuras de autoridad que se traduce en una falta de respeto hacia los mismos:

“Yo he encontrado estudiantes que relatan que le pegan colbón⁹ a la silla o que le prenden fuego a los papeles del tarro de basura o que tiran un bombón y le pegan en la cara a un docente. Yo pienso que de todas maneras hay bullying y existe esa falta de respeto con el docente, en algunas oca-

9 Pegante

siones no siempre pero se dan esta clase de eventos” (Profesora 1 Colegio Suroriental).

Es decir que hay todo un cuestionamiento de los valores tradicionales, no sólo los familiares, como se expuso anteriormente, sino también los que regulaban la relación de los docentes y sus estudiantes y cuyo principio fundamental era precisamente el respeto. Se expone la forma como los mismos docentes perciben tal situación:

“Sí, hay problemas con nosotros como autoridad porque ellos no respetan ya. Uno le llama la atención a un estudiante y lo mira con desprecio como quien dice ¿usted quién es?, ¿usted porque me manda a mí?, usted no es nadie, usted no tiene por qué meterse conmigo.” (Profesora 3 del Colegio Gimnasio Risaralda).

En éste sentido cabe aclarar, además, que si el docente no alcanza el lugar de figura de autoridad, por lo visto tampoco alcanza, en ocasiones, siquiera el lugar de un otro semejante para ser reconocido tanto en su diferencia como en su semejanza, quedando expuesto a una violencia calculada que lo toma como un objeto carente de valor:

“(…) tuve una experiencia muy maluca con tres muchachos de once, inclusive eran más grandes que yo, y una experiencia muy maluca, se burlaban de mí, de frente; ellos se burlaban, no se les daba nada pararse en el salón y *burlarsen* (sic.) de uno; y en el descanso *decirlen* (sic.) cosas”. (Profesor 4 Colegio Bosques del Norte).

Con relación a lo expuesto, los docentes participantes mencionan de manera complementaria:

“(…) hay una problemática muy horrible aquí, aquí los muchachos de diez y de once rayaban los carros de los docentes, les tiraban ácido de batería a las tapas, decían a éste profesor sí, a éste profesor también, y eran selectivos con los docentes; los desafiaban.” (Profesor 4 Colegio Bosques del Norte).

Lo que se deja traslucir aquí con el comportamiento de los estudiantes, es una pretensión de *goce*, en términos psicoanalíticos, la búsqueda de satisfacción en un exceso que no cuenta con el otro como sujeto sino que más bien busca su anulación como tal. Es por ello que para los do-

centes la posición de estos estudiantes no supone solo una herida a su narcisismo al verse cuestionados y burlados, sino que implica una puesta en riesgo de su integridad física:

“(…) ¿Qué hace un profesor cuando hay una pelea de esas, donde se meten veinte o treinta muchachos?, ¿qué hace el profesor?; esa es la pregunta mía, ¿se mete a que le den?, ¿no se mete?, ¿qué hace? Entonces ahí le tocaría llamar la policía, venir a mirar, a tratar de mitigar un poquito que no se alboroten, pero usted veinte, treinta muchachos, ¿se mete?, ¿no se mete? Después le dicen, usted es negligente, usted no hizo nada, a ese lo chuzaron porque usted no se metió y era el profesor, pero dónde está también el riesgo del profesor. Si al profesor lo apuñalan, ¿qué pasa? Por meterse en la pelea.” (Profesor 2 Colegio Liceo Isabel La Católica).

Ahora bien, está violencia de la que se viene tratando hasta aquí, y que tiene como objetivo a todas las figuras de autoridad, incluidas las escolares, también alcanza a los representantes de la autoridad estatal, los policías. Y es que la violencia al desbordar las posibilidades de contención de la institución educativa, requiere de su intervención la cual no en todos los casos es exitosa, pues antes bien, supone una confrontación y puesta en cuestión de su labor por parte de los estudiantes:

“En la policía no creen, no los respetan. El año pasado tuvieron los muchachos una dificultad aquí por la tarde y llegaron los policías como a calmar las cosas, llegó un muchacho, le quito las llaves de la moto al policía y se las tiró lejos, les robaron el casco, les hicieron bellezas en un momentico, mejor dicho... y ellos no supieron quien fue, que pasó, ni en qué momento, estaban más perdidos que nosotros.” (Profesor 2 Colegio Deogracias Cardona).

Se tiene entonces que la actuación policial no siempre logra su cometido de contener la violencia ejercida por el estudiante, ni al interior de la institución, ni fuera de ella:

“(…) antes se veían allí en las escalas, Instituto Universitario, Tecnológico, Liceo Isabel la Católica, peleas a diario. Debajo del puente de allí de la Autónoma. Entonces peleas a diario, con cuchillo, que venga yo le tiro, hasta la policía, a

los auxiliares de policía les tiran.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

A partir de lo mencionado puede considerarse que la presencia policial no es tampoco en estos casos un buen indicador de la función de autoridad que debería asegurar la cultura por intermedio del padre y sus semblantes, sino antes bien, ésta presencia cada vez mayor y constante termina por dar cuenta de una imposibilidad en los estudiantes para inscribirse ellos mismos en el registro de la ley, proceso que se debe dar durante su constitución como sujetos y de la que deriva las instancia moral y ética que es el superyó. Casi a la manera de una ecuación podría establecerse que a mayor presencia y represión policial, menor eficacia superyoica, es decir, menor operatividad de la función paterna.

Ahora bien, el lugar que dejan el padre y sus subrogados, no queda vacío. En él vienen a instalarse ciertos personajes que representan una autoridad desregulada y no legitimada por la cultura, pero que encuentra su validación en sí mismos. En éste sentido no operan en el sentido del padre simbólico, sino más bien a la manera de un padre primordial, un Amo absoluto que gobierna a través de la inmediatez de su fuerza y violencia:

“En ese colegio había alguien a quien llamaban *el padrino*, por ese programa de *pandillas, guerra y paz*, un señor con un aspecto hasta miedoso, bien parecido pero hasta miedoso, que él iba hasta el colegio a preguntar por uno de ellos, esos muchachos se morían de miedo porque entonces *el padrino* no les iba a dar, los iba a regañar o los iba a sacar del *parche*, entonces él era la figura de autoridad, él era el que mandaba, tiene un poder impresionante con los padres, con los hijos, con los nietos.” (Profesora 2 Colegio Deogracias Cardona).

Como queda descrito, estos sujetos son facilitados también en sus emblemas y funciones por los medios de comunicación, es decir, por la cultura misma; con lo cual es evidente que no son un producto al margen de la cultura, sino un producto de la cultura misma.

En ocasiones no se trata solo de sujetos aislados, sino de grupos que vienen a cumplir el papel de ley:

“(…) Aquí hemos tenido conflicto con la banda de *La Cordillera* en el sentido en que han venido a tomar la ley

en sus manos por situaciones que se han sucedido internamente pero que el estudiante no las soluciona aquí, sino que las soluciona por fuera.” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

Ellos no sólo regulan lo que sucede en los espacios barriales de referencia de los estudiantes, sino que además logran permear el espacio educativo introduciéndose en él para gestionar lo que sucede en su interior. Es decir, estos sujetos son la mayoría de veces la bisagra entre la violencia exterior a la escuela y la que sucede en el interior de la misma. Y en éste sentido son sujetos que también se encuentran desregulados, al margen tanto de las legislaciones del país, como por la ley que representa el padre en nuestra cultura; generando como resultado el reforzamiento de modelos identificatorios para los estudiantes, cuya característica esencial es la trasgresión:

“En realidad es uno de los problemas grandes que tenemos en el país y si ubicamos algún colegio, por bueno que sea el colegio ahí está el problema, ellos están metiendo su gente a trabajar en los colegios y esos son los que hacen esos grupitos que matonean a los otros niños, les quitan la plata, un montón de cosas suceden que ni a veces nos damos cuenta. Esto va más allá del simple bullying, aquí está la gente del microtráfico, la que controla la *ollita*¹⁰, pero afuera está el patrón.” (Profesor 5 Colegio Deogracias Cardona)

Ahora bien, frente a este estado de cosas, ¿cuál es el papel que están jugando los docentes? Lo que logra percibirse de entrada en ellos, es una condición desesperanzada. Ellos expresan una condición de frustración porque no encuentran apoyo en aquellos que deberían ser soporte para su función, es decir, las demás figuras de autoridad, el padre y sus subrogados:

“(…) el joven andaba armado, consumidor; llamé a la mamá, “mi señora, por favor, este muchacho anda armado, un día de estos a usted le toca llevarle el almuerzo a la cárcel o le toca irle a llevar flores al cementerio, concientícese, mire, ubíquelo”. Y salgo a la calle un día y la encuentro con un cacho de marihuana más grande que los que portaba el muchacho.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

10 Expendio de drogas

Esta situación lo que genera para el docente es que sus opciones de intervención se vean más limitadas, prácticamente anuladas, porque cualquier intento que ellos puedan realizar se ve frustrado por la posición de los padres:

“Es muy difícil hacer cambios de comportamiento frente a ciertos problemas disciplinares. Los papás por ejemplo les sirven a ellos para ser cómplices, los papás tienen las mismas prácticas, cuando se hace una llamada el papá siempre viene a defender y a volverse cómplice y a tratar como de justificar al hijo en su conducta. En esa medida uno se siente como muy impedido como para hacer alguna acción o como para hacer algún cambio a favor del estudiante; los papás ven eso como muy normal. Los papás dan respuesta como; ah, para que dejar las cosas tiradas o para que... usted confronta al padre de familia con la realidad y la respuesta que tiene es: no es que esté equivocado, es usted profesor el que me está acosando al niño.” (Profesora 1 Colegio Suroriental).

Otro de los inconvenientes con que se topan los docentes a la hora de tratar de intervenir el problema de violencia, es que efectivamente el padre no asume la responsabilidad que les corresponde como figura de autoridad que es llamado a interceder por su hijo, generando más bien una negación del problema del que se trate:

“Porque los muchachos uno conversando con ellos le van diciendo a uno que consumen, que han probado y uno trata como de alertar a los papás, pero los papás como que mi hijo no, mi hijo no. La verdad es que es duro para uno como padre asumir eso de que los hijos estén en esta problemática y se trata de tomar fuerzas para adoptar posiciones, pero en el caso mío, hay padres de familia que uno les ha dicho: vea, ojo con su hijo que está en esto, porque ya uno sabe, ya ha recibido comentarios de que va a tal parte, el papá lo ha visto y aun así el papá se rehúsa a llevarlo a una terapia, a llevarlo a un examen que le permita tener la convicción de que su hijo si está en eso.” (Profesora 5 Colegio Suroriental).

También la respuesta del padre puede ser el desinterés por lo que pasa con su hijo, y en algunos casos incluso una dificultad de tiempo

para encargarse por su formación debido a las condiciones laborales en que se desenvuelven:

“En muchos casos son papas ausentes que cuando el muchacho comete un error, cuando los citamos por alguna situación fortuita vienen y ¿usted porque me hace perder el tiempo?, porque no lo ven como formación sino porque les causamos un problema al papá para irse para la casa o para donde sea lo que esté haciendo, entonces lo ven con otro sentido y los muchachos en su formación son acéfalos. Entonces yo digo ¡increíble!, no sólo la parte de su agresividad, sino la parte de su formación como personas, como identidad de género por ejemplo, los muchachos uno los ve y ve que tienen tendencias homosexuales, no saben porque, ni para que, simplemente una tendencia pero no tienen una formación, no tienen algo bueno una figura de autoridad que los oriente.” (Profesor 4 Colegio Deogracias Cardona).

Posición esta de los padres que nuevamente nos pone sobre el registro de lo que pasa en la cultura, puesto que las condiciones laborales de hoy generan en los sujetos una vertiginosidad temporal desde la que no queda más opción que la inmediatez y la postergación, incluso de las cuestiones esenciales como lo es el ejercicio de la paternidad.

A nuestro parecer, las diferentes problemáticas descritas suponen para el docente una cuestión ética, es decir, un compromiso en la doble perspectiva del otro semejante y el Otro de la cultura. En este sentido el papel del docente es de suma importancia y básicamente puede describirse como que estaría llamado a trabajar por el restablecimiento de algo del padre y su función, lo cual queda de manifiesto cuando insisten en que su papel es precisamente gestionar el compromiso de los padres con los procesos educativos de sus hijos: “Entonces qué hace uno como docente, manejar, estimular, fomentar, alegrar con los padres, ¡mire, preocúpese por su hijo, su hijo no tiene una disciplina de estudio...!” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica). Es un ejemplo de cómo intentan trabajar por una transformación de la sociedad.

Papel de las normas, prescripciones e ideales

A partir de las transformaciones socioculturales que se dieron con la entrada en la modernidad de las sociedades occidentales, los

diferentes códigos normativos, las prescripciones e ideales, también fueron transformados. En la medida en que el Otro, es decir, la cultura y sus agentes representantes fueron cuestionados, los códigos que orientaban la convivencia entre los sujetos al interior de la institución social también devinieron en crisis. En este sentido, si bien todas las instituciones educativas cuentan con un *Manual de convivencia*, y ellas mismas son reguladas por leyes estatales, esto no es un garante de la buena convivencia entre las comunidades de las instituciones educativas.

Así, los docentes perciben en los estudiantes una carencia de referentes normativos claros que les oriente en el desenvolvimiento social. Siendo así, parece que asisten a un estado de cosas en donde la transgresión se ha generalizado y naturalizado a tal punto que ella es el referente básico de los estudiantes, mencionan los docentes: “Me preocupa la falta de normas, de normas en la casa; no hay normas” (Profesora 3 Colegio Deogracias Cardona); refieren igualmente “entonces yo veo que la mayoría de los muchachos tiene esa problemática en el sentido de que no valoran, no respetan, carencia de valores y no les interesa nada” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica). Lo cual amplía la problemática si se tiene en cuenta que el papel de las normas y prescripciones es facilitar la consolidación de los lazos sociales, los cuales en esta perspectiva más bien tienden a estar debilitados, si no rotos.

En éste punto nos encontramos nuevamente con que la familia juega un papel central para que se de este estado de cosas, pues como bien se sabe los ideales comienzan a construirse en casa en relación con las figuras primordiales, y estas, como se refirió, en muchas ocasiones se encuentran ausentes o no asumen adecuadamente su función:

“Si un niño llega a una pandilla es porque están abandonados, no tienen los padres, pero es que los padres también tienen dificultades, son pandilleros, o también son distribuidores, entonces los niños llegan a las instituciones sin normas, porque es que en la casa no los quieren. Ese es el problema que tenemos.” (Profesora 2 Colegio Gimnasio Risaralda).

En ocasiones lo que ocurre también es que la familia alienta la transgresión de los hijos asumiendo una posición de permisividad frente a ellos, que en ocasiones no es más que un intento por compensar el tiempo que no les pueden dedicar:

“(…) O sea, que hay mucha permisividad. Implicación ahí de esa permisividad, de pronto hasta culpa de los mismos padres de familia por sobreprotección de los estudiantes, y como saben que el menor en primaria es intocable; es menor de catorce años y un menor de catorce años tiene más derechos que uno mismo y van por encima de los derechos del adulto. Entonces de pronto hay mucha sobreprotección del padre de familia por la cultura, por el medio donde vive.” (Profesor 4 Colegio Bosques del Norte).

Como se expone, a la dificultad con la permisividad se le suma la dificultad con la sobreprotección, lo cual vale la pena señalar hace referencia a una dificultad con los límites, y en este sentido con las normas, en éste caso de los padres hacia sus hijos, quienes no terminan por aceptar su separación.

Ahora bien, la sumatoria de las condiciones mencionadas en las que se desenvuelve la relación padres-hijo, suponen en última instancia una dificultad con la inscripción como sujetos en el orden simbólico y su regulación, lo cual no sólo conlleva los efectos negativos antes mencionados sino que además permiten suponer una carencia en las posibilidades de comunicación, del intercambio significativo, que sería la opción por excelencia para la transmisión de las normas y valores:

“Para mí es falta de mucha educación en el joven de decirle en la casa: *si usted hace esto le va a pasar esto*, porque el muchacho no tiene esa percepción, el muchacho apuñala a otro y a él no le interesa; él no piensa que va a estar en la cárcel, de que hay una familia que si se muere el paciente pues va a sufrir, él no mide consecuencias hoy en día. Por ejemplo en primaria, uno ve los muchachitos en primaria que corren, si se los lleva por delante a una persona adulta, ellos no miran eso “! Uy!, perdón, disculpe”, sino que el muchacho quiere pasar sobre lo que sea. Entonces, ¿qué conlleva todo eso?, de que el muchacho está sin normas, sin ley, sin valores. Para mí eso son valores y para mí eso es falta de disciplina. Eso conlleva a la violencia, porque el muchacho como no mide consecuencias, piensa que todos están por debajo de él.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Así las cosas, para los docentes las dificultades familiares son reforzadas también por la cultura particular en la que se ha desenvuelto el

país en las últimas décadas, principalmente en el sentido del auge que tuvo el narcotráfico no sólo asociado al uso de las más diversas modalidades de violencia, sino además a la aparición de figuras asociadas a él que devinieron en ideales para los más jóvenes del país, y que hoy siguen siendo ofertados como modelos por los medios de comunicación a través de las novelas, series y películas sobre el tema:

“Nosotros también estamos viendo en este momento las consecuencias de ese narcotráfico que se vivió hace muchos años y como el narcotráfico influyó mucho en los jóvenes para el facilismo, ya no nos vamos a educar para ser profesionales sino para ver cómo hacemos para conseguir plata en corto tiempo.” (Profesor 3 Colegio Deogracias Cardona).

En este sentido se podría realizar una precisión y señalar antes que una carencia de valores a lo que estamos asistiendo es a un auge de lo que podríamos denominar antivalores, que no sólo orientan a los adolescentes en sus actuaciones en la vida cotidiana, sino que a ellos se adscriben para la formulación de sus proyectos de vida, y ello desde las más tempranas edades:

“Hoy en día la mayoría de los muchachos empezando por allá desde primaria, y empezando la secundaria, son muchachos que usted les pregunta “¿usted qué va a hacer?, ¿usted qué quiere?”, y son contaditos los que quieren o tienen en la mente: *ve, yo voy a ser un médico, un doctor*. No era como antes que le decían “¿usted qué quiere?”, desde pequeños decían: *ser policía, o bombero*. Ya el muchacho como que no; el muchacho ya... a mí me han dicho los muchachos: *no, es que yo quiero ser mafioso*. Aquí han venido a encuestar muchachos “¿y usted qué va a ser?": *mafioso*. Entonces uno dice, bueno, ¿por molestar o es una triste realidad? Entonces ¿hasta dónde eso es verdad, o hasta dónde es mentira que el muchacho quiere ser y, o estar en la vida fácil?” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

En cierta medida los docentes comprenden que tras la asunción de estas figuras ideales, existen condiciones materiales de existencia de los estudiantes que los movilizan a ir tras ellas:

“Se vuelve violento, porque tiene porque volverse violento, yo que pena, yo trabajé en otro colegio, en un colegio

hacia Alfonso López¹¹, donde allá los niños de primaria, porque fui coordinadora de primaria, los niños chiquiticos tenían como modelo a seguir a un chico al que le decían *el diablo* en el bajo Japón¹², entonces ellos decían, vamos a tener pistolas, porque él nos va a dar las motos bonitas, porque no vamos a aguantar hambre, porque le vamos a llevar a mi mamá carne, porque le vamos a llevar a mi mamá pollo, él nos va a dar electrodomésticos, tenis bonitos... y eso tiene que generar violencia, ver que unos tienen y otros no.” (Profesora 1 Colegio Deogracias Cardona).

O sea que para algunos de estos adolescentes seguir los mencionados ideales es una opción de sobrevivencia; se trataría de referentes imaginarios a los que se les sigue como una manera de hacerle frente al real de la muerte, que se muestra avasallador para ellos, que los amenaza constantemente.

Por otra parte, los docentes identifican que la labor del estado no ha sido generosa con ellos puesto que no encuentran apoyo en sus propuestas normativas, y por lo contrario les ha venido a dificultar aún más su labor:

“Hay una normatividad que ha sido muy cuestionada en relación con la infancia y la adolescencia que ha llevado a que se eleven los niveles de delincuencia juvenil en el país, que tiene que ver con que los muchachos se volvieron intocables y ello lleva a que por ejemplo, en un colegio de Pereira un estudiante le pegó un tiro a una maestra y la solución de la Secretaría de Educación era (fue) mantener al estudiante y a la maestra en la institución. Eso es una muestra de cómo las administraciones están de espaldas a las situaciones y no tienen sino en cuenta ese componente de la normatividad que favorece sobre todo a esos *pelaos*, ¿cierto?, entonces nos obligan a tener el agresor ahí y al maestro a sentirse amenazado permanentemente.” (Profesor 4 Colegio Gimnasio Risaralda).

De cierta manera, esta normatividad estaría dando continuidad a lo que señalaban los docentes con respecto a la familia en términos de la

11 Barrio en condiciones de vulnerabilidad de la ciudad de Pereira

12 Barrio en condiciones de vulnerabilidad de la ciudad de Pereira

permissividad y sobreprotección al menor llegando a reforzar las dificultades mencionadas.

De esta manera para los docentes el problema es transparente. Gracias a la normatividad vigente,

“(…) esa legislación, esa Ley de la Infancia y la adolescencia, eso tiene acabado a la juventud colombiana, ya en ese sistema están las grandes cabezas del sicariato y ya todos saben que si van a coger a esos muchachos que tenemos nosotros, para poder hacer todas sus fechorías las pueden hacer porque igual no va a pasar nada, porque el estudiante puede matar, el joven puede matar, nada pasa porque va para un centro de rehabilitación y todo eso y el muchacho sale como si nada. Digo que esa es una de las principales causas de violencia que tenemos en el país y en este momento en el colegio...” (Profesora 2 Colegio Deogracias Cardona).

Una dificultad añadida en este sentido, parece consistir en que el estado de cosas descrito le sirve al adolescente como una coraza utilizada fácilmente para salir avante con sus trasgresiones, para quedar al margen de una norma que pudiera recaer sobre él y que podría llevarlo a asumir la responsabilidad que le corresponde:

“En Mundo Nuevo ¹³un estudiante tenía un arma, llamaron la policía y fueron a requisarlo y él dijo: “tóquenme y verán en el problema que se meten” y el policía no fue capaz de tocarlo, porque ellos saben cómo defenderse, ellos manejan la Ley mejor que uno”. (Profesora 2 Colegio Deogracias Cardona).

Siendo así, las normas y prescripciones que establece la sociedad para la regulación del lazo social son algo ajeno para los adolescentes: “Entre los mismos estudiantes ellos se autocontrolan, entre ellos para que se lleguen a ajustar a las normas, a los códigos que tienen los mismos estudiantes.” (Profesor 6 Colegio Suroriental). Es decir que en éste sentido los estudiantes no se encuentran encaminados hacia una posición ética, como posición que supone una responsabilidad consigo mismo y con el otro regulada por un orden simbólico, sino una modalidad de la ley que recuerda estados primitivos de la cultura:

13 Vereda de la ciudad de Pereira

“Ellos manejan: ojo por ojo, diente por diente. Entonces por lo que le decía ahorita, “ah no, es que de pronto a ese no le hacen nada, ese sí vive muy bueno, mire ese es el matón, es el que gana”, entonces el muchacho es muy reactivo, lo que le decía, al muchacho se la hacen y quiere volverla a hacer, entonces el muchacho no tiene valores en ese sentido. Entonces la justicia es la justicia que haga él.” (Profesor 2 Colegio Liceo Isabel La Católica)

En este sentido, los docentes se encuentran limitados desde su posición de semblantes del padre que los autorizaría a realizar una interdicción sobre los actos transgresivos de los estudiantes, porque incluso su propia integridad se vería puesta en riesgo:

“El temor a que imponer la norma conlleve una agresión es válido, porque la violencia ha permeado tanto la institución frente a los casos de muchachos que han sido cooptados por la delincuencia organizada, eso sí lo hemos tenido acá, sobre todo los que se han detectado que son expendedores, siempre están ligados con agentes externos de más poder... El caso más evidente fue el del coordinador disciplinar del colegio que se nos fue este año a causa de una amenaza evidente que venía de parte de un joven que hacía parte de una pandilla organizada... de la llamada *Cordillera*... Era una pandilla organizada criminal.” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

O sencillamente porque ello reportaría una dificultad mayor para el mismo estudiante:

“Yo en un salón de clases vi cuando un estudiante en una requisita de la policía, le pasó una 9 mm y el muchacho cogió la 9 mm y se la guardó. Yo lo vi, ¿cierto?, seguramente no dije nada, me hice como que no había visto, porque yo decía: es una 9 mm, pero resulta que allí la misma policía va y les da clase de armas a los mismos muchachos y a los profesores, entonces yo sabía qué clase de armas era, que tipo de bala le correspondía, entonces yo dije, yo no me voy a meter en ese problema, porque seguramente este muchacho alquiló las armas y si lo denuncio viene la policía y se lleva al muchacho y tiene que llegar donde el que se la alquiló. Y entonces dije, no, yo no me voy a meter en ese

problema. Finalmente al muchacho ya lo mataron porque andaba en ese problema”. (Profesor 3 Colegio Deogracias Cardona).

De la misma forma, también las familias de los estudiantes limitan a los docentes para asumir una posición desde la que pudieran cumplir un papel normativo, puesto que,

“(…) si en vez de entrar a corregirlo ella le va a dar la razón a su hijo, no hay forma de corregir al estudiante frente a esa situación, porque ¿lo que uno espera del contrato es qué?, respaldo del padre para con nosotros en la institución, pero eso muchas veces no se da”. (Profesor 1 Colegio Suroriental).

De tal manera que puede considerarse que el adolescente de hoy,

“(…) está sin norma y sin ley. El malentendido de que el muchacho no se puede regañar, que el muchacho no se le puede sancionar, ¿entonces el muchacho qué hace?, desubicado, y como digo yo, flota en el mundo sin ninguna consecuencia. Por aquí yo he tenido muchachos que ya no están, porque los han matado. Una gran cantidad de muchachos mueren jóvenes, ¿por qué? Porque están metidos donde no tienen que estar metidos, que se dedican a hacer lo que no tienen... lo que le decía yo ahorita, el muchacho quiere fácil”. (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

A pesar de esto para los docentes no todo está perdido. Ellos también relatan experiencias según las cuales bajo determinadas circunstancias ha sido posible incidir sobre la violencia que se presenta en la institución educativa:

“¿Lo que más ha servido para disminuir la violencia? Yo creo que las sanciones. Yo creo que la concientización del muchacho, porque uno como docente todos los días está “oiga, ojo, cuídese, mire, métase, haga esto por este lado”, entonces uno los va concientizando”. (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

En éste sentido suceden dos cosas. La primera es que emerge un Otro dispuesto a atenderlo, a tomarlo en cuenta como Otro precisamente, a reconocerle su valor; la segunda es que ese Otro porta como es-

tandarte precisamente la norma, dispuesto no sólo a hacerla cumplir y respetar, sino además a que el adolescente la interiorice.

Por esta vía, los resultados no se dejan esperar, porque:

“(…) entonces el muchacho ve que hay una disciplina y desde que haya disciplina el muchacho se va encarrilando. Yo todo lo baso en la disciplina. Si el muchacho ve que cometió la falta, “tun, tenga su sanción”, el muchacho se va corrigiendo, porque como ve lo malo así también ve lo bueno, “ah, aquel lo sancionaron, a mí también me van a sancionar”. (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Y es que en este sentido la permisividad empieza a perder terreno, y el lazo social comienza a adquirir otras características:

“Con el nuevo rector, él empezó a decir, bueno, quién sí y quién no, por quién sí se puede hacer algo y por quién no. Entonces los que no, váyase. Y éste colegio volvió a una normalidad académica. Porque usted no puede tener académica si no hay disciplina. Si usted tiene que organizar los muchachos, “pilas, cuidado con éste que este está armado, que este yo no sé qué, que este tal cosa”, bueno; entonces, desde que se empezó a manejar esa normalidad de disciplina, ya la academia es otra cosa en este colegio. Es no ser tan permisivo. Tan permisivo”. (Profesor 1 Colegio Isabel La Católica).

En este orden de ideas ellos encuentran que gran parte de su labor tiene que ver con comprometer a la familia:

“Entonces eso es fundamental, es fundamental que empecemos a educar la familia con acciones, yo pienso que con acciones educativas y acciones coercitivas también, porque a los padres hay que exigirles, a los padres hay que exigirles también porque el fin nuestro es realmente el bien de los muchachos”. (Profesor 4 Colegio Suroriental).

Y adicionalmente refieren:

“(…) que el reto de nosotros como educadores, la misión, consiste en hacer que los valores de la institución primen y sean acogidos por el estudiante sobre los antivalores vigentes en su contexto familiar y social en su medio y en su barrio”. (Profesor 4 Colegio Suroriental)

Complementariamente, los docentes consideran que es imprescindible la claridad en el establecimiento de las mismas normas. Sin normas claras, no puede haber una regulación adecuada a partir de las mismas:

“Yo pienso que si deben de haber unas reglas bien claras, pienso que nosotros somos responsables, muchas veces porque ni siquiera tenemos en cuenta las normas mínimas con las que debe regirse una institución educativa que son las que se tienen en un manual. Yo pienso que de la postura que uno asuma frente a eso depende la pérdida o el afianzamiento de la autoridad. A mí me aterra que a uno le digan en una reunión de profesores: las normas dejémoslas quietas entonces porque si las aplicamos se nos van los muchachos; entonces yo digo, si estamos eludiendo las normas del manual de convivencia, no estoy hablando de ninguna otra normas externa, estoy hablando de las normas mínimas que se deben tener en cuenta al interior de una institución educativa. Porque yo creo, yo soy del criterio que estos muchachos que vienen en situación de calle, vienen de zonas deprimidas, necesitan por lo menos, por lo menos, empezar a valorar que las normas sirven para alguna cosa, ¿cierto?, que tienen algún servicio. Pero si yo me desentiendo, paso de agache cuando estoy viendo las situaciones anómalas y tengo en mis manos como actuar y no actúo yo soy cómplice de todas esas situaciones de violencia y ha habido discusiones al interior de la institución en torno a la función de la norma, si la norma la tenemos pues para reprimir o si la norma la tenemos para generar procesos de convivencia, de cómo entendernos en lo colectivo. Hay discusiones y a veces las hemos tenido, las normas sacrifican y eso no lo podemos discutir, las normas sacrifican la libertad yo lo digo a los estudiantes cuando yo les digo, nadie puede salir del salón si autorización, estoy presentando la norma a la libre movilización, pero que sería lo digo yo también si todos pudieran, cada que se les antoje salir de la clase y uno no pudiera, dentro del aula, aplicar las normas que son las mínimas, entonces hay como unas posturas de displicencia frente a la aplicación de las normas, las mínimas que son las del manual de convivencia, las que acordamos para nosotros y ahí una cuota de responsabilidad que es, y

yo no lo veo de otra manera.” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

Por último, los docentes consideran que el trabajo a realizar supone de manera esencial un trabajo en el que se encuentren todos dispuestos a contribuir para que el conjunto de las normas y prescripciones, tanto las de la institución, como las de la cultura en la que ella se encuentra inserta, se apliquen:

“Se necesita que si vamos a mostrarnos fuertes para la aplicación de ciertas normas, pero no soslayando unos la tarea y otros a quedar como los malos del paseo que son como los que aplican la norma y otros no. Que sea como una dinámica colectiva.” (Profesora 4 del Colegio Gimnasio Risaralda).

Lugar en los sujetos del valor del narcisismo (sublimado - patológico)

La época contemporánea es favorable a manifestaciones de la subjetividad que no necesariamente encuentran al otro como su referencia y justificación sino única y exclusivamente a sí mismo; fenómeno este que puede interpretarse como un auge de una modalidad autista de estar en la cultura, una eclosión de un narcisismo que puede denominarse patológico gracias al cual el movimiento hacia el otro entra en cortocircuito. Esta situación si bien es un efecto de las diferentes condiciones culturales que han sido descritas con anterioridad: declive del padre y sus subrogados, falta de normas, prescripciones e ideales, carencia simbólica como garante del lazo social, etc., también se encuentra entonces imbricada en los procesos de constitución subjetiva de los sujetos.

Del adolescente al que nos referimos, hay que señalar que se mueve entonces en una cultura que podríamos caracterizar como una cultura carencial; carencial como se señaló de unos referentes no sólo claros sino además estables que le posibiliten ser usados para poder desenvolverse en un espacio social cuya condición de posibilidad y permanencia, su fundamento, es precisamente el otro, el lazo social:

“Si el estudiante no viene de un núcleo familiar, viene suelto, viene agresivo, él viene sin querer soportar nada, no soporta una charla, no soporta nada y se presentan

las peleas, se presentan situaciones agresivas impresionantes y es por esa misma soledad y ese mismo vacío que el estudiante tiene.” (Profesora 2 Colegio Deogracias Cardona).

De tal manera que se trata de una experiencia en la que el adolescente no dispone en última instancia de una amarre que lo sujete a la cultura bajo una modalidad amorosa, orientada por la pulsión de vida que según la definición freudiana supondría para la sociedad el establecimiento de unidades cada vez mayores, lo que a su vez, en una perspectiva lacaniana, supondría una verdadera dimensión ética.

Bajo este estado de cosas el adolescente se encuentra desorientado y, movido por un narcisismo pernicioso que no cuenta con el otro, puede llegar a presentar dificultades para asumir las pérdidas y rivalidades imaginarias y toda su agresividad quedar desatada:

“El problema se dio aquí porque un niño que ahora está en 10º., el niño cuando andaba en 9º., andaba con una chica de 6º., o 7º., que se decía que era la noviecita de Calvo y fue una cosa maquinada del tal Calvo de ponerse a esperar al chico, *pistiándolo*¹⁴ por semanas, averiguándole el horario para saber en dónde lo iba a encontrar y se llevó un grupo de compañeros, cogieron al chico y le dieron una paliza tal que al chico le rompieron la cara, al chico le estaban casi afectando un ojo”.(Profesora 2 Colegio Suroriental).

Como se puede ver, el resultado es un acto mortífero que puede alcanzar la integridad del otro. Ahora bien, si en algunos casos el acto parece entrar en un cálculo frío y estratégico, esta actuación en muchas ocasiones parece más bien la de un sujeto irracional, fuera de sí:

“(…) el año pasado un joven que si le sacó cuchillo allí, pero tremendo cuchillo al otro estudiante a la salida, también recuerdo que ciego de la ira...” (Profesor 3 del Colegio Suroriental). Claro que es importante señalar que también se identifican casos en los la mencionada anulación de la subjetividad, este engeguamiento, está asociado al consumo de alguna sustancia psicoactiva:

“Un niño que desde 6º. Venía empezando con problemas de consumo y defendía la marihuana a capa y espada y decía que era la matica de Dios, mejor dicho, casi nos ma-

14 Persiguiéndolo

tonea a todos, pero cuando ese niño, ese *pelaíto* empezó... no sé qué sentía él en ese momento, pero amenazaba de muerte a todo el mundo y empezó con ese cuento y la gente le siguió el cuento, hubo unas niñas que se retiraron por eso: amenaza de muerte. ¡Vea es que yo la voy a matar!, se ponía furibundo, no manejaba la ira y era impresionante. No se sabe si en consumo o en abstinencia. Podría ser que él tomara alguna cosa como provocación”. (Profesora 2 Colegio Gimnasio Risaralda).

En este sentido cabe señalar que el consumo supone una condición particular que complejiza la situación descrita. En esta condición, recordemos, el sujeto queda anulado tras un objeto que le reintegra ilusoriamente la completud originaria que debió ceder como precio a pagar por su ingreso a la cultura. Siendo así, el consumo supone un movimiento regresivo a un momento anterior en donde el otro como objeto no ha sido aún constitutivo:

“(...) por ejemplo, yo conozco jóvenes que no les interesa sino la marihuana, entonces el muchacho está, por no estudiar, y está por atacar al otro. Entonces cuando un muchacho está en la marihuana no mide las consecuencias. Cuando un muchacho está bajo los efectos de la droga está muy bien, no le interesa el resto; no le interesa la otra persona en absolutamente nada. Entonces ellos viven su mundo. Hay otros que no tienen interés sino en vivir bueno, no les interesa el estudio, no tienen metas”. (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Como se puede verificar en la descripción, el sujeto no sólo coloca en riesgo su vínculo con el otro, como ya se mencionó, también refiere un gran desinterés hacia todo aquello que no esté relacionado con la droga, o si llega a encontrar algo atrayente, se tratará de objetos mortíferos que ejercerán sobre él una fascinación desbordante, análoga a la que se refiere en la afirmación: “los estudiantes muestran una fascinación extraña pues con los temas de la violencia” (*Profesor 4 del Colegio Gimnasio Risaralda*). Al respecto podemos señalar la extrañeza que despierta esta fascinación, la cual parece estar dada por tratarse de un fenómeno excéntrico a la inscripción en el orden simbólico, un fenómeno que existe más bien en el orden imaginario, en el cual se movilizan, el cual además de proveer las identificaciones producto del movimiento especular facilitan

provisionalmente sentimientos de unidad psicológica; pero igualmente facilitan la emergencia de tensiones y rivalidades siempre que haya un encuentro especular e incluso pueden llegar a ser usadas para generar un espectáculo susceptible de utilizar para el goce:

“(…) de pronto hay una cultura en el colegio, y de pronto en todos los colegios de que estos jóvenes saben que están con algo, y si se quedan otro rato en el colegio, hay unos que les gusta ver peleas, entonces van y les llevan razones al otro sin ser verdad: *Oiga, usted es una cagalera*¹⁵, *usted no es parao*¹⁶, *que si se van a coger a la salida*, esos son los términos. Que *si a la salida en la cancha de tejo*, sin ser verdad; ya hemos descubierto por ejemplo muchos casos, y hemos involucrado a esas personas que incitan a la pelea; incitar a la pelea también es una forma de violencia... “(Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

De esta forma el adolescente se encuentra en un estado que podemos describir, siguiendo la expresión freudiana, como de una omnipotencia del pensamiento:

“Entonces mire que el muchacho a veces no piensa qué consecuencias va a tener. Sino que el muchacho mete la cabeza y no tiene, no siente miedo. El muchacho hoy en día ya no le da miedo y eso es un problema psicológico. El muchacho se mete: *venga yo peleo, venga yo hago, que si me chuzan me chuzan, y listo*.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

El narcicismo patológico refleja en este sentido una posición de grandiosidad en el sujeto que es contrario tanto al principio de realidad como a los más diversos mecanismos de defensa psíquicos que le permitirían inscribirse y mantenerse más del lado de la vida que de la muerte:

“Para mí es falta de mucha educación en el joven de decirle en la casa, “si usted hace esto le va a pasar esto”, porque el muchacho no tiene esa percepción, el muchacho apuñala a otro y a él no le interesa; él no piensa que va a estar en la cárcel, de que hay una familia que si se muere el paciente pues va a sufrir, él no mide consecuencias hoy en día.” (Profesor 2 Colegio Liceo Isabel La Católica).

15 Término despectivo, sinónimo en el argot de los adolescentes de persona miedosa

16 Término sinónimo de persona valiente

Siendo así, las problemáticas más diversas pueden tener lugar en el escenario educativo puesto que los adolescentes llegan estando marcados por la más cruda violencia: “El cuento en el salón era que a mí me tocó proceso con los muchachos porque tenía muchachos con problemas de sicariato, teníamos sicarios ahí, teníamos de todo, ladrones... yo tenía de todo en el salón.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte). Con lo cual vuelve a ponerse en evidencia la forma en que el tejido social hace un movimiento que logra que los muros de la institución educativa se vean atravesados por todas las problemáticas que reinan en nuestra sociedad:

“A un muchacho de San José¹⁷ lo apuñalaron aquí afuera, en el pecho y aparecieron pandillas, y eso, policía y detenidos, las niñas que cargaban a los demás, con las carreras, ensangrentadas, fueron a dar a ASSBASALUD¹⁸ de San José, que eso parecía pues la hora de llegada.” (Profesor 1 Colegio Isabel La Católica).

Situaciones estas tan críticas que los adolescentes con esta condición no sólo parecen estar desconectados del otro sino del mundo en general, de todo:

“(...) ese muchacho fue estudiante mío, yo ahorita no doy clase, pero ese muchacho era una persona a la que se le notaba el odio, el resentimiento que tenía contra el mundo y uno a veces le llamaba la atención y salía y se iba.” (Profesor 5 Colegio Suroriental).

Incluso la posibilidad del lazo social que es brindada por la institución educativa a través de la oferta de diferentes actividades como la práctica deportiva, se puede llegar a ver puesta también en cuestión:

“Los muchachos me comentaban que hubo una vez que pasó algo que me pareció muy delicado, antes de que llegáramos nosotros. Dicen dizque invitaron un colegio aquí a jugar, y que antes de empezar el partido los muchachos de acá sacaron unas navajas, las colocaron en un lado, y les dijeron ahora sí juguemos, al equipo de afuera.” (Profesor 3 Colegio Bosques del Norte).

17 Sector urbano vulnerable en la ciudad de Manizales

18 Empresa de salud del estado

En este sentido, cuando se trata de un adolescente con una dificultad como la que describimos, vemos que también logra colocar al docente en una posición de vulnerabilidad: “Yo creo que todos los días un profesor puede estar en peligro, porque como le digo, hay muchachos que manejan su patecabra, que es la navaja...” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica). Y es que los docentes hoy, a diferencia de otras épocas en donde habitualmente el profesor era un referente y ejercía como figura de autoridad, ingresan al orden de objetos para la satisfacción pulsional y mortífera de los estudiantes:

“Un muchacho salió de acá muy enojado con una profesora por x o y razón, y la reacción que el muchacho tuvo al día siguiente fue venir y coger una batería de ácido y echarle a todos los carros, o a varios carros. Y el carro más afectado fue el mío, pero lo chistoso fue que con el pelado yo nunca tuve problemas, ni he tenido problemas. Pero pues él dentro de su reacción lo hizo, ¿cierto? Igual como puede ser un carro puede ser otra situación, alguien que se venga con un cuchillo y a intentar robarme; hay personas que también igual se le vienen a uno y se le enojan y toda la cosa; pero yo creo que también depende de uno.” (Profesor 3 Colegio Bosques del Norte).

En el comentario anterior, parece quedar abierta una posibilidad para hacerle frente a las situaciones hasta aquí descritas. Sin embargo, cuando se señala que la acción del adolescente puede “depender de uno”, uno que pueda ubicarse en el lugar del otro/Otro, se está pasando por alto que en muchas ocasiones precisamente este lugar ha quedado anulado, tanto que ni siquiera el Otro a través de sus diferentes semblantes, que debería asegurar ese movimiento de lazo social, ha sido reconocido: “Aquí cuando han venido la policía a hacer las requisas, han encontrado navajas, ¡uy!, esos muchachos tienen esa navaja tan grande, este cuchillo, un destornillador, usted es un posible victimario, víctima de ese muchacho.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Además, hay que recordar también que en estos casos el lugar dejado por el Otro tradicional viene a ser ocupado por alguien que viene a ubicarse en el lugar de la autoridad, pero también desde una posición que igualmente cumple con las características de un narcisismo patológico, se trata de un amo desregulado, que en ocasiones se presentifica como grupo, y cuyo fin último en todo caso no se ordena en el registro del lazo social:

“En La Dorada¹⁹ hubo una situación con un muchacho; ese muchacho vendía vicio, pero aparte de eso yo me di cuenta que estaba obligando a una niña a que consumiera, entonces él tenía... estaba una banda de microtráfico. Entonces nosotros como docentes... (Inaudible) tiraban el vicio por la ventana de un baño, e incitaban a los muchachos a consumir, o sea los amenazaban.” (Profesora 3 Colegio Latinoamericano).

En otros casos, que podríamos considerar extremos, y esto sería importante seguirlo desarrollando en otro momento, dadas las altas tasas de suicidio que se reportan en el país, la implicación de este narcisismo patológico es la aniquilación de la propia vida:

“La niña estuvo con nosotros, se fue, después la chica regresaba al otro día yo estuve conversando con ella y ese día ella tuvo un altercado tal con el papá, algo así creo como que no la dejó salir para una actividad, entonces ella por la noche se colgó.” (Profesor 3 del Colegio Suroriental).

Se trata de la referencia a un acto radical, el suicidio, que deja en evidencia la incapacidad de muchos sujetos adolescentes, su falta de recursos para asumir y soportar frustraciones. Habría que pensar además si no es en éste sentido que se orienta ese fenómeno denominado *cutting* tan en boga entre estudiantes de las instituciones educativas del país.

Finalmente es importante señalar que tal como se ha descrito hasta aquí, el estudiante, cada vez en mayor medida, se encuentra menos provisto de referentes simbólicos lo que facilita dejarlo expuesto a derivar hacia un narcisismo patológico en lugar de moverse hacia un narcisismo sublimado en el que el otro ocuparía un lugar distinto, siendo el receptor de un reconocimiento como otredad, digno de una reciprocidad con implicaciones éticas. En esta medida es como los docentes encuentran cada vez más ensimismados a los estudiantes, lo cual ensancha y profundiza la brecha entre ellos que impide posibilidades de acercamiento y comunicación, lo cual a su vez parece ahondar los diversos problemas escolares de los adolescentes; ellos en esa medida corren el riesgo de quedar aislados y sin referentes que les permita reorientar sus inquietudes en una perspectiva menos problemática. Se refiere por ejemplo,

19 Municipio del Departamento de Caldas

“(...) en los 80 los muchachos iban a la escuela un poco por el conocimiento pero más por la socialización y ahorita yo no sé realmente a qué vienen, porque no es ni lo uno ni lo otro. Ni socializan porque se agreden, ni estudian porque hay que pasarlos así no aprendan.” (Profesora 3 Colegio Deogracias Cardona).

Lugar del otro semejante

En la contemporaneidad asistimos, gracias a las nuevas condiciones socioculturales generadas por la modernidad y la expansión irrefrenable de la lógica capitalista, a una configuración del lazo social en la que el otro parece irse desvaneciendo en su condición de otredad, como sujeto que desde su condición de semejanza y diferencia se encontraría revestido del más alto valor como móvil de nuestra condición social. De esta forma nos encontramos en un escenario en donde la tendencia es que el otro se nos presente ya no como un fin en sí mismo, sino simplemente como un medio para la satisfacción de nuestros intereses más egoístas, un medio para satisfacer nuestro narcisismo más radical y mortífero.

Respecto a este estado de cosas es importante señalar, en primer lugar, que los adolescentes por encontrarse inmersos en un tejido social también ocupan un lugar de otro frente al resto de los sujetos que conforman dicha sociedad. Si como lo mencionábamos hay una dificultad para el reconocimiento de dicho lugar, el adolescente se encuentra muchas veces él mismo expuesto:

”Fue cuando nos tocó untarnos un poco de ellos porque los muchachos llegaron al punto de llamarnos a las doce de la noche, a decirnos que por favor alguien lo pudiera sacar de la zona porque lo iban a matar. Entonces nosotros veníamos en el carro, mirábamos qué pasaba, lo sacábamos, y hablábamos con ellos, tarde de la noche; a veces nos daban las dos de la mañana por acá *voltiando*, tratando de hacer un proceso por los muchachos, tratando de hablar en las mismas casas y en las mismas familias; chicos que los tuvieron que llevar para Cali, los tuvieron que llevar para otras ciudades porque... Los iban matar.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

Situaciones en ocasiones tan extremas, que no sólo la vida de los estudiantes llega a estar en peligro, sino que además puede llegar incluso a ser reducida al valor de una cosa negociable:

“(…) había un poder muy grande al mando de la banda que estaba armando eso y hubo que llegar al extremo de hacer un negocio, negociar la vida de los pelados con uno de los jefes de ellos ¿cierto?” (Profesor 5 Colegio Gimnasio Risaralda).

En el sentido de las situaciones descritas debe señalarse que en ocasiones el ingreso del adolescente a estas lógicas tan mortíferas, es efecto de una concatenación de situaciones de ida y vuelta en donde antes de convertirse en un objetivo para la violencia del otro, él mismo ya ha tenido previamente a otros como objetivo de su violencia:

“Algunos se sentaban, no, profe yo estoy juicioso, yo llevo un año sin hacer vueltas de nada, pero de eso que hice hacia atrás tengo un poco de culebras, hacia atrás de todos los que maté, lo uno y lo otro.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

Para los docentes queda claro que el adolescente se encuentra inmerso en un medio en el que la carencia de valores es la característica central, y que permeado por ese estado de cosas se ve implicado en las más diversas situaciones de violencia. No obstante, para ellos es de vital importancia identificar que el adolescente no ejerce solitario dicha violencia, sino que precisamente, favorecido por un estado de soledad generalizado en la época contemporánea, es seducido al reconocimiento desde referentes negativos:

“(…) el muchacho no mide consecuencias y entonces no va a mirar, no va a tener valores, no va a tener disciplina, no va a tener... ellos viven como flotando en el mundo. Entonces eso conlleva a que el muchacho hoy en día está masificado. Un muchacho solo no hace nada, pero cuando se juntan dos, tres, cuatro, el muchacho se vuelve cualquiera y hace lo que sea. Si lo invitan a fumar marihuana fuma, si lo invitan a apuñalar a una persona la apuñalan.” (Profesor 2 Colegio Isabel La Católica).

Sin embargo esas dificultades que parecen soportarse en los contextos de referencia en los que se desenvuelve el adolescente y sus pares, también pueden llegar a encontrar un correlato en el valor que en ocasio-

nes tiene para el docente su estudiante, puesto que también en ésta dirección puede darse un menoscabo de dicho valor, que viene a complejizar las situaciones descritas anteriormente. Expresiones como “con ellos no hay nada qué hacer”, evidencian que ese otro, que para ellos justificaría el lugar que ocupan como docentes, carece del valor que podría tener como móvil de su deseo de enseñar. Es como una especie de fracaso de ese deseo que cortocircuita la relación entre ellos y sus estudiantes.

En algunas oportunidades incluso en el docente se hace manifiesta una dificultad tan significativa para el reconocimiento del otro que termina por quedar ubicado en una posición desde la cual sólo parece quedarle margen para la violencia:

“Yo he trabajado en colegios donde el profesor es violento. Pero impresionante. Le decía a un estudiante: *usted no está para aprender..., usted está bueno para que se amarre una piedra al cuello y se tire al Magdalena, así su mamá va a descansar*”. (Profesora 3 Colegio Latinoamericano).

Por otro los docentes afirman: “cuando yo empecé habían profesores que les decían a los estudiantes “ustedes son unos mediocres”; así les decían, que son unos mediocres; “usted viene con esa pinta al colegio, no, apenas para usted.” (Profesora 1 Colegio Latinoamericano). En todo caso no se trata de una violencia de hecho, de un acto de agresión efectivo hacia el otro, pero la connotación simbólica de este tipo de enunciados tiene un valor igualmente mortífero cuyos efectos para el lazo social pueden ser exactamente los mismos.

Ahora bien, el docente tampoco se encuentra de manera natural fijado a dicha posición, y en la medida de sus propósitos estará en la posibilidad de colocarse en una posición diferente, de moverse permitiendo que el otro emerja en todo su valor, de tal forma que en la institución educativa se den unos procesos menos permeados por la violencia, incluso logrando contrarrestarla. En éste sentido se puede plantear que estos docentes llegan a ubicarse en el lugar de un ideal que puede contener la agresividad y regular adecuadamente el encuentro con el otro, permitiéndole asumirse como sujeto frente a un límite:

“(...) yo aprendí algo en la institución educativa con el transcurso de los días, que es que lo primero que yo tengo que hacer con los chicos en la institución es tener empatía... generarles un poquitico de amistad también generando ese

límite de “Soy su docente y respeto... usted es mi estudiante también le genero respeto”, pero tenemos un lazo de amistad, entonces los muchachos ahora... es un punto de equilibrio.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

El valor que puede otorgársele a esta situación descrita se encuentra relacionado con el reto que supone para el docente de hoy confrontarse con unos estudiantes permeados por realidades tan complejas: “si nosotros asumimos la responsabilidad de ser docentes nos toca asumir la responsabilidad de recibir la población que nos está llegando.” (Profesora 4 Colegio Gimnasio Risaralda). En dicho sentido se trata de un reto desde el que los docentes deben asumir que su labor no puede quedar limitada a impartir los contenidos formales establecidos en los programas de las asignaturas, pues supone además el conocimiento de las realidades contextuales propias del ambiente de referencia de los adolescentes, y en ocasiones incluso contribuir a resolver situaciones, que precisamente afectan al mismo fuera de los límites de la institución educativa:

“Chicos que decían, profe, hoy no tengo donde dormir porque mi mamá y mi papá me echaron, y acá tengo la ropa. ¿Para dónde me voy?; siendo de mi propio salón. Entonces tratar de ir, hacer conciliación con los padres de familia, o de tratar si ese día el chico o los padres no querían, tratar de mirar dónde se quedaban, donde otro compañerito, y nos tocaba... nos tocó untarnos bastante sobre eso.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

Involucrarse con estos procesos supone para cualquier sujeto estar dispuesto a hacer uso de sus recursos básicos para el reconocimiento del otro, movimiento que supone en última instancia ponerse en juego desde una condición amorosa:

“Entonces uno muchas veces, cuando uno de pronto tiene un poquito de corazón y habla con los muchachos, los muchachos como que lo quieren a uno, lo aprecian a uno, lo valoran a uno, lo quieren, lo que uno los ponga a hacer lo hacen; es como un poquito de falta de afecto también.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

Esto porque, como ha quedado en evidencia, cuando se presentan el tipo de dificultades que hemos descrito hasta aquí, suele tratarse de

adolescentes con carencias importantes a nivel afectivo; de tal manera que cualquier trabajo que pueda realizarse sobre este aspecto supone importantes ganancias para la convivencia: “tenemos que mejorar la convivencia y una de las formas de mejorar la convivencia es estar más unidos, querer a los muchachos, digo pues que uno tiene que querer a los muchachos” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte).

Como se puede ver se trata de acciones muy básicas de reconocimiento del otro que no pueden ser formalizadas ni ingresadas al cálculo de la rentabilidad con la que se mira hoy la educación, pues estas más bien se relacionan con cuestiones en las cuales los docentes se juegan ellos mismos como sujetos de la cultura, y en las que efectivamente ellos también han sido marcados por unas condiciones que dificultan la tarea de reconocer al otro. Así las cosas, se puede establecer que la ruptura del lazo social supone siempre efectos para quienes participan de dicho lazo, y en ésta medida cualquier movimiento susceptible de restituir este lazo social, incidirá también sobre quienes así quedan nuevamente convocados:

“Si al estudiante todos los docentes estamos pendientes de ellos, y sabemos lo que están haciendo y se le está llamando, y se le está diciendo que el uniforme, que tiene que venir temprano, que vea que las tareas, el muchacho dice “esto aquí hay que acomodarse uno”. Entonces... y más que todo cuando se le llama al muchacho, se habla con él; él también a veces se siente importante porque se le está prestando atención. Hay muchos muchachos que ni siquiera cuentan con padres. Tienen papás, pero ellos no le prestan atención. Entonces cuando uno le llama la atención al muchacho, ellos como que se sienten importantes también.” (Profesora 1 Colegio Bosques Del Norte).

De esta manera vuelve a señalarse la importancia que reviste para los docentes lograr llegar a la familia y poder movilizar un compromiso en ellos, puesto que a raíz de las carencias y dificultades familiares:

“Él se encierra en su mundo porque le da como miedo ser estigmatizado por los otros y uno dice ¡Dios mío! ¿Cómo le ayudo a este muchacho? Yo veo más que todo la violencia en el contexto del hogar y lo veo como de muy alto riesgo y me pregunto ¿cómo dejo que ese niño se ahogue?, hay que darle la mano.” (Profesora 2 Colegio Suroriental).

Con expresiones como esta los docentes encuentran que al adolescente sí se le puede jalonar del estado de soledad y vacío en que es constantemente por las condiciones de precarización material y afectiva de su contexto de referencia, favoreciendo así la restauración de un eslabón más del lazo social roto. Labor esta tan importante que incluso ello justifica el carácter de obligatoriedad con que es revestida la asistencia del padre de familia a participar de los procesos de los estudiantes:

“La única forma de nosotros intentar atacar de raíz ese mal de la violencia en el colegio, la única forma, es vincularnos y educar los padres de familia...por eso es tan importante, tan importante lo que se habla a nivel de Escuela de padres que con el tiempo va a ser una cosa obligatoria, porque muchas veces las cosas tienen que hacerse obligatorias para que puedan funcionar.” (Profesor 4 Colegio Suroccidental).

Los efectos que ese tipo de acciones descritas puede tener son múltiples, pero desde nuestra perspectiva es de gran importancia insistir que la restauración del lazo social es uno fundamental, buscando que el adolescente sea introducido en situaciones cuya connotación afectiva se encuentra regulada y no está en el orden de la violencia sino del amor:

“La carencia económica es muy dura, si viene un niño con hambre eso es horrible, pero es más dura la carencia afectiva, entonces cuando el niño llega y nos ve por ejemplo con afecto, nos besa y nos abraza, pero después al muchacho se le presentan problemas aquí, pero se les sigue insistiendo, uno se los va ganando y comienza a notárseles el cambio, no en todos, algunos, los que se dejan que son los que tienen problemas de carencia afectiva.” (Profesor 2 Colegio Suroriental).

Partiendo del hecho que el reconocimiento del otro supone efectos positivos para el lazo social, y en esa medida para los que en él así quedan involucrados, también el ejercicio del reconocimiento del otro supondría además importantes impactos en la práctica educativa:

“Usted entra a un salón y ve que los muchachos realmente ven en usted el profesor, de que usted va a llegar y va a estar pendiente de su clase, de ellos también; porque yo creo que lo que desarma un muchacho, o un maestro des-

arma un muchacho, demostrándole el interés que tiene por él, y uno realmente viene con esa consciencia y con esa pedagogía, uno saber qué ocurre, conocer el contexto de cada uno de ellos.” (Profesor 1 Colegio Liceo Latinoamericano)

La importancia de esta misma concepción se expresa de otra manera:

“Yo también pienso que los estudiantes se sienten estimados, queridos. Aquí no tratamos a los estudiantes como con esa barrera. Entonces ellos sienten, pues, yo lo percibo así, sienten que por acá se les quiere y se les respeta, y de eso hace también que a ellos les nazca respetar a los demás y hacerse respetar. Que muchas veces el chico que está haciendo el bullying o es víctima, lo que le falta es mucho amor propio, ¿cierto? porque sufre lo que sufre y se queda calladito; hasta el nombre, así el muchacho siente que uno lo aprecia, con un ¿cómo amaneció?, el que está fuera de (inaudible), uno lo baja con un ¡síntese pues!...” (Profesora 2 Colegio Liceo Latinoamericano).

Ahora bien, si como queda sugerido el reconocimiento del otro se encuentra en una medida importante determinado de manera individual, este también puede gestionarse desde la institución educativa a través de prácticas como la deportiva, que implica la mayoría de las veces no sólo una ejecución en colectivo sino además un referente normativo. A través de esta práctica, algunos de los docentes de las instituciones que participaron en la investigación señalan que han podido gestionar procesos de gran éxito:

“Nos hemos involucrado con los muchachos en procesos; el proceso de nosotros es netamente deportivo, pero lo influenciarnos a través de esa parte social que hacemos con ellos hablando, sentándonos, charlando, charlando con las familias, y buscando medios en los cuales ellos puedan mantener ocupados en lo que les guste.” (Profesor 1 Colegio Bosques Del Norte)

La instauración de estos mismos procesos también se refiere:

“(…) tenemos el caso en este momento de un pelado, Carlos, que es un caso que en este momento habría comentarlo, ¿sí?, es un muchacho perdido en la droga. Desahuciado hasta académicamente. Hablándolo así. Y el año pasado

nosotros lo tuvimos a la brava en el proceso de micro, inclusive había personas que decían por qué lo teníamos ahí. “Que por qué, que ese muchacho”. Sin embargo nosotros seguimos con él; éste año... Mejor dicho, y nosotros seguimos con él. En éste momento, en éste año, él hizo parte del equipo que compitió. Lo metimos. Tanto llevándolo aquí en el colegio, como llevándolo a la liga, y llevándolo... el cambio que tiene, que ha tenido ese muchacho ha sido no de cien por ciento, ha sido de mil por ciento. Por decisión de él, él dijo *yo voy a cambiar*, y él empezó a dejar el vicio; de lo que tú veías de él el año pasado a éste año, no hay sombra. La cara era demacrada, la forma, toda la cosa; el muchacho es completamente diferente.” (Profesor 3 Colegio Bosques del Norte)

Finalmente, cabe señalar que la base de toda la transformación que puede darse sobre la relación del docente con sus estudiantes, y que sería al mismo tiempo oportunidad para el trabajo en función de fomentar y consolidar el lazo social, tiene que ver con establecer como condición para el intercambio el diálogo, es decir, ubicarse nuevamente en el orden significativo para orientarse hacia el otro:

“(...) es el poder de la palabra, o sea poder decir las cosas, lo que hay que decir pero de una forma en la cual pueda ser aceptado de muy buena manera por el estudiante y eso sí viene siendo así. Yo he notado como un acuerdo particular que no ha sido manifestado, no está en un contrato, pero que sí todos lo manejamos, y es como ese estar abierto al diálogo con el estudiante.” (Profesora 1 Colegio Liceo Latinoamericano).

Conclusiones

Lo que queda rápidamente en evidencia a partir de los relatos de los docentes, es que la escuela hoy se ha convertido en un fiel reflejo de lo que sucede en nuestra sociedad en donde la violencia ha terminado por generalizarse y naturalizarse. Así, los docentes asisten cotidianamente a situaciones que involucran tanto a los estudiantes como a ellos mismos y cuya característica fundamental es una falta de reconocimiento del otro que puede llegar a traducirse en acciones verdaderamente transgresivas

y violentas. En éste sentido la capacidad de la cultura para mediar simbólicamente ha sido puesta en entredicho, y la escuela es uno de los escenarios en donde se evidencian los efectos de este estado de cosas.

Los sujetos se encuentran cada vez más expuestos a unas condiciones socioculturales que en lugar de fortalecer el lazo social, lo debilitan hasta tal punto que, desarraigados del encuentro con el otro, quedan ubicados en una posición en la que la satisfacción egoísta y mortífera de la pulsión es por entero posible. Para el sujeto ello representa entonces una imposibilidad para encontrar en la cultura unos referentes claros y estables, para disponer de figuras paternas que ejerzan con claridad su función, para tropezarse con una normativa que lo regule en el encuentro con el otro. Así caracterizado, este es el sujeto que habitualmente viene a ocupar el lugar de estudiante según la representación de los docentes.

El papel de los docentes hoy en la escuela trasciende la función tradicional de impartir contenidos formales establecidos por los programas de las asignaturas. Si bien como semblantes del padre deberían alinearse con él en una función de autoridad, el declive de esta función ha hecho que ellos también hayan sido puestos en cuestión. A partir de este estado de cosas, los docentes se encuentran frente al reto ético de trabajar en dirección a restaurar algo de la función del padre en tanto derivado cultural que tiene como objetivo primordial la mediación simbólica. Sólo en la medida en que algo se logre en éste sentido, es que podrá venir a restaurarse algo del lugar del otro para su reconocimiento y legitimación, y en éste sentido algo del lazo social.

Cualquier trabajo que pretenda realizarse para contrarrestar los efectos del estado generalizado y de naturalización de la violencia en la que se encuentran tanto el país como la escuela, deberá contar con el esfuerzo y trabajo mancomunado de todas las instituciones encargadas de los procesos de socialización de las nuevas generaciones, desde la familia hasta el estado. Sin un trabajo que cumpla con ésta condición, las problemáticas que han sido puestas en evidencia con el trabajo realizado no sólo ahondaran sus raíces sino que aumentarán sus efectos negativos, tanto para los sujetos tomados individualmente como para la sociocultura.

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

La agencia educativa frente al otro de la ley: reflexiones en torno a las construcciones narrativas de sus actores

La versión de los estudiantes

Carlos Augusto Murillo García

Introducción

El presente texto es un producto derivado de la investigación: *Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales, sobre la violencia en escenarios educativos*, a través de esta se pretendió indagar acerca de las condiciones de subjetividad de un grupo de alumnos y de docentes de colegios oficiales de las ciudades de Manizales y de Pereira y simultáneamente, se quiso estudiar la eficacia de las lógicas de formación ciudadana de las instituciones escolares. Para ello se buscó recurrir a las construcciones narrativas de esos alumnos y docentes sobre las experiencias de violencia en escenarios educativos.

Se efectuó una lectura desde categorías propias del psicoanálisis, acerca del fenómeno de la violencia, tal como es percibida por docentes y alumnos. En el estudio se entiende como violencia todas aquellas acciones que en los contextos educativos conllevan mayor ruptura en la

relación del sujeto con respecto a las prescripciones del Otro de la ley y también efectos de mayor nocividad que el maltrato hacia el otro semejante, por lo cual se intentaron establecer distinciones precisas entre la hostilización propia de las rivalidades imaginarias intersubjetivas, con respecto a las violencias como formas explícitas de agresión, que implican modos de satisfacción más declarados de la pulsión de muerte de los agentes de dichos actos.

Se intentó llegar a la subjetividad de los docentes y alumnos mirando en su relato la forma como se ubicaban: primero, frente a la realidad de los actos violentos que narraron, segundo, con relación a la transgresión que estos implican, tercero, con respecto al otro semejante, víctima o victimario concernido en dichos actos y, por último, en la perspectiva del Otro de la Ley.

En esta medida se buscó que en su relato dieran cuenta de cómo ellos perciben la eficacia de la escuela como formadora de la consciencia moral y de los ideales del yo de los sujetos, en dirección a que los mismos se hagan aptos para el lazo social, en cumplimiento de lo que la cultura le encomienda a la agencia escolar de habilitar a los sujetos para la vida ciudadana.

Las categorías del marco teórico se relacionaron con: cultura como superestructura y subjetividad; medios de masas y violencia como síntoma social; función del padre y condiciones simbólicas de la contemporaneidad; determinación socio-cultural de los sujetos; adolescencia; violencia social; paso al acto; narcicismo patológico; nuevas formas de presentación del síntoma y formación prosocial o ciudadana.

Se planteó una metodología cualitativa de corte hermenéutico. La investigación no pretendió generalizar los resultados obtenidos.

Se seleccionó la muestra con criterios no estadísticos del tipo muestreo intencional. Para ello se escogieron tres colegios oficiales en la ciudad de Manizales: Colegio Bosques del Norte, Instituto Isabel La Católica, y Colegio Andino y tres colegios oficiales en la ciudad de Pereira: Colegio Deogracias Cardona, Colegio Gimnasio Risaralda y Colegio Suroriental. Se trabajó con docentes y alumnos de grados 9°. - 10°. y 11°.

Con respecto a las técnicas empleadas, se utilizaron los relatos de vida y las elaboraciones de grupo focal, mediadas por entrevistas en profundidad, como recurso para el levantamiento de las narrativas con las cuales se trató de establecer, como se dijo, una categorización desde premisas psicoanalíticas, que permitieran la lectura de los discursos

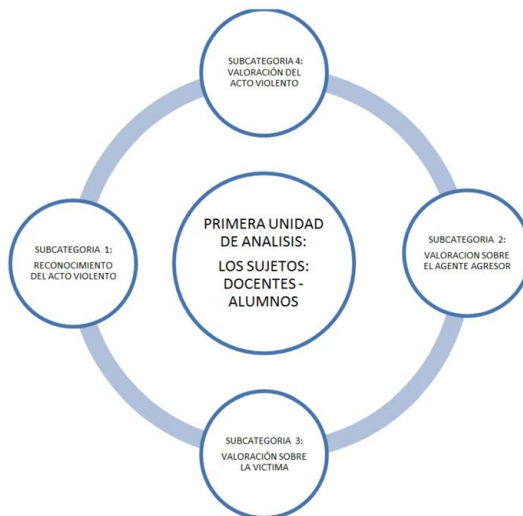
resultantes y por esa vía acceder a la singularidad de la subjetividad y a consideraciones sobre la formación ciudadana, a partir de las instancias escolares como agentes socializantes.

Sobre la información derivada de las construcciones narrativas a partir tanto de las elaboraciones de los grupos focales como de las entrevistas en profundidad, se llevó a cabo un análisis del discurso, el cual se centró en las perspectivas subjetivas acerca de las experiencias de la violencia en los contextos educativos de referencia. Dicho análisis se inició a partir de las categorías de abordaje propuestas por las elaboraciones psicoanalíticas mencionadas respecto a la violencia en los centros educativos, la cual fue consignada en los distintos apartes del proyecto formulado. A nivel del diseño de la investigación se construyó un Sistema coordinado de Matrices categoriales, como lo representa el siguiente esquema:

A. Se ubicó una matriz categorial 1, ligada a la unidad de análisis que se puede denominar – *los sujetos (1, 2, 3, etcétera.) tal como aparecen en el discurso.*

Las subcategorías que se plantearon con relación a esta unidad de análisis fueron:

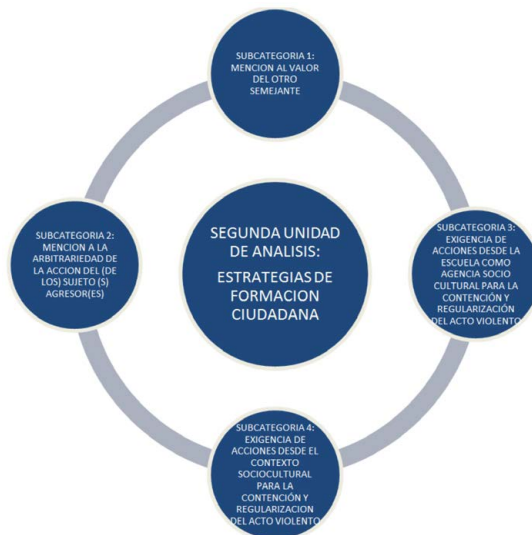
- SUBCATEGORÍA 1: Reconocimiento del acto violento
- SUBCATEGORÍA 2: Valoración sobre el agente agresor
- SUBCATEGORÍA 3: Valoración sobre la condición de la víctima
- SUBCATEGORÍA 4: Valoración del acto violento



B. Se ubicó una matriz categorial 2, ligada a la unidad de análisis que se puede denominar – *las estrategias de formación ciudadana de la escuela tal como aparecen en el discurso*.

Las subcategorías que se plantearon con relación a esta unidad de análisis fueron:

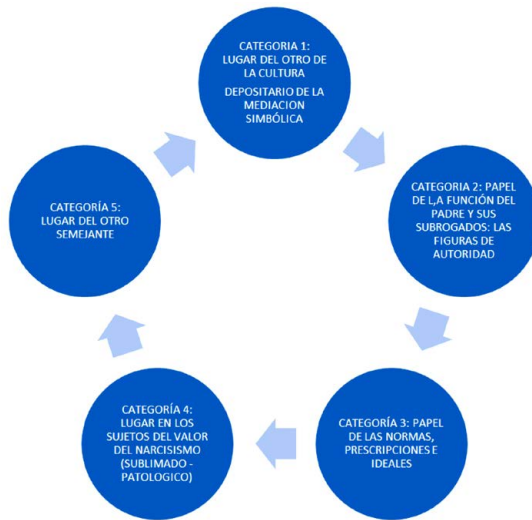
- SUBCATEGORÍA 1: Mención al valor del otro semejante
- SUBCATEGORÍA 2: Mención a la arbitrariedad de la acción del (de los) sujeto (s) agresor(es).
- SUBCATEGORÍA 3: Exigencia de acciones desde la escuela como agencia socio cultural para la contención y regularización del acto violento
- SUBCATEGORÍA 4: Exigencia de acciones desde el contexto sociocultural para la contención y regularización del acto violento



C. De manera correlacionada a esta matriz categorial 2, se construyó una matriz categorial 3 referida a la unidad de análisis 1 y 2, que se puede denominar las experiencias de violencia que cada uno de estos sujetos ha tenido en escenarios educativos.

D. Ambas matrices (1, 2 y 3) se propusieron en relación con una cuarta unidad de análisis concerniente a las categorías psicoanalíticas que permiten entender su significación.

- CATEGORÍA 1: Lugar del Otro de la cultura
- CATEGORÍA 2: Papel de la función del padre y sus subrogados: las figuras de autoridad
- CATEGORÍA 3: Papel de las normas, prescripciones e ideales
- CATEGORÍA 4: Lugar en los sujetos del valor del narcisismo (sublimado - patológico)
- CATEGORÍA 5: Lugar del otro semejante



Sobre la base de estos procesos análisis preliminares o descriptivos de la información efectuados a partir de las mencionadas Matrices Catoriales 1, 2 y 3, se llevó a cabo el análisis final de la información

Una perspectiva panorámica sobre el problema

El momento presente parece, de manera más sensible, desde todas las miradas posibles, requerir una intervención formativa, sobre el campo de la ética y de la moral. Es sabido que en la época actual, como se la denomine, modernidad tardía, transculturalidad o postmodernidad, se han variado radicalmente los ideales vigentes en el ordenamiento de la época anterior hasta trastocarlos; en primer lugar en el sentido en que se legitima lo proscrito en los viejos ideales; en segundo lugar en el sentido

en que se han renovado los valores hasta relativizarlos; en tercer lugar en cuanto se ha depuesto la autoridad patriarcal, arbitraria, hasta lo acomodaticio de los intereses puntuales movilizadas una y otra vez a través de los medios de masas y en cuarto lugar en tanto se han flexibilizado las prohibiciones para adaptarlas a la lógica del consumo.

De manera adicional, es evidente que la situación sociopolítica de Colombia está marcada por unos procesos crónicos de violencia que provienen de distintos órdenes los cuales parecen intensificarse de manera episódica. En la actualidad, la sociedad asiste a un recrudecimiento y complejización de la misma en términos de nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias teniendo como denominador común, mayores grados de deshumanización de los conflictos y en ellos de desvalorización de la dignidad humana y consecutivamente de los parámetros mínimos que hacen viable el lazo social.

La escuela aparece hoy como un escenario más de la violencia. Se encuentran muchos casos en donde actores del sistema educativo aparecen, o coaptados por grupos al margen de la ley o bien influidos por la violencia del contexto social inmediato, la cual episódicamente actualizan a su interior perturbando consecutivamente los intercambios enseñanza - aprendizaje.

La anterior situación, lleva a cuestionar de manera obligada, tanto el significado y el rol que tiene para la escuela y para el docente su desempeño esperado de formador del individuo con miras al ejercicio de la ciudadanía, como la mirada que los docentes en tanto agentes escolares y la de los alumnos, expuestos a un proceso de formación que se presume integral, tienen con respecto a la violencia, tal como la han experimentado, en tanto sujetos, en sus contextos educativos de referencia.

A partir de la estrategia de construcciones narrativas que propuso el presente estudio, se buscó indagar, por un lado, la condición subjetiva de los actores educativos, la cual, como toda subjetividad, se postula determinada por la acción significativa, la que está encargada de regir los procesos en la sociocultura, y por el otro, la formación ciudadana, de la cual está encargada la institución educativa, a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales sobre la violencia en escenarios educativos en las ciudades de Pereira y Manizales.

Educación supone una cierta autoridad: La de quien como representante del gran Otro de la cultura asume que tiene la experiencia y el saber para

enseñar qué tipos de conductas son las más convenientes para gestar la regulación de los vínculos intersubjetivos y de esa manera consolidar actitudes pro sociales o de cultura ciudadana. Las conductas de hombres y mujeres en nuestro mundo no suelen guiarse tanto por el respeto a unos mínimos éticos que la tradición ha ido consolidando y plasmando en unos derechos universalmente declarados y aceptado, sino por el respeto a otros valores y principios que tienen que ver poco con la ética y mucho con el sistema económico y político como: el éxito, el dinero, el triunfo personal, la competitividad sin escrúpulos, entre otros. A esto se refería ya Freud (1939), cuando afirmaba que el hombre promedio de nuestra época se guía en función del éxito, el poder y la riqueza.

El momento actual de nuestro contexto sociocultural parece estar marcado por la pérdida de eficacia de los referentes de autoridad, de la función de los padres en el ámbito familiar y por la emergencia, especialmente en los sujetos adolescentes, de fuerzas destructivas que se exteriorizan en muchos casos como agresión al otro semejante.

Circunstancias distintivas de la existencia en nuestro medio aparecen como potencialmente desubjetivantes. La violencia, la marginalidad, el desempleo, la desintegración familiar, las adicciones, la vinculación en contextos de pares en donde la delincuencia y la ruptura de las normas se vuelven la opción identificadora, la desesperanza, el escepticismo, la pérdida de valores e ideales, entre otros aspectos, que aparecen como un denominador común y que afectan igualmente en los sujetos el desarrollo de competencias ciudadanas en particular y de una organización ética de su personalidad en general.

A lo largo de los procesos en los que se cimenta la educación actual, es necesario realizar una mirada crítica desde lo ético, que busque responder a las condiciones socioculturales que se viven actualmente. Como consigné en otro texto anterior: se hace imperativo “partir de un ejercicio reflexivo y crítico constante que permita la estructuración permanente de espacios de concertación a través de la gestión simbólica desde lo individual y lo colectivo”²⁰; pues el mantenimiento del vínculo intersubjetivo exige un papel activo por parte del sujeto como constructor social de la comunidad, a través de su participación responsable y generadora de sentido, por medio del despliegue de su capacidad de

20 García, A. D., Murillo, C.A. y Vanegas, F.: Los valores de la ética mínima en Adela Cortina tesis de grado de Maestría en Pedagogías activas y desarrollo humano.

Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/615/Garcia_Valencia_Alejandro_David_2000_Tesis_file%201.pdf?sequence=1

apertura hacia los demás; de reconocimiento del otro como semejante y al mismo tiempo como diferente; de confrontación comunicativa donde las divergencias se diriman y se facilite el logro de acuerdos entrecruzados sobre la base de derechos y deberes compartidos. Tal sería la base para la transformación ética de la sociedad.

Es importante insistir en el papel urgente y primordial que juega la escuela y los docentes como actores sociales en la formación de sujetos críticos, comprometidos personalmente con el conocimiento y con su entorno social a través de la realización de los ideales del yo o de los proyectos de vida de los sujetos. En este sentido, es fundamental interrogarse acerca de lo que reflexionan los agentes educativos con relación a la diversidad de fenómenos que afectan la convivencia social y la intersubjetividad en el aula, como es la situación recurrente de la violencia en los escenarios educativos

Es frecuente en la presente época, en los espacios escolares y de socialización, verificar la existencia de múltiples hechos que hablan de adolescentes que viven a punto de desprenderse de la mediatización simbólica en su encuentro con el otro semejante. Lo que implica, parafraseando a Loureiro, M. (2013), *Adolescentes en el borde de lo real*; lo que debe entenderse en términos de adolescentes expuestos a la emergencia desregulada de la pulsión. De hecho Loureiro habla de “actuación transgresora (que) puede ser entendida como pasaje al acto, constituyéndose en la pretensión de eludir las demandas, regulaciones y las coacciones que el Otro de la cultura impone al sujeto”.

Al centrarse en el concepto de pasaje al acto, el autor retoma una categorización que surge en el psicoanálisis actual de corte lacaniano cuando interviene sobre la cultura contemporánea. Por el término se entiende justamente la dificultad de los sujetos para insertarse en el orden de las exigencias culturales, en el orden del malestar impuesto por la civilización, a través de la sujeción a la ley, ya presente en la castración que se instaura en el complejo de Edipo. El término castración en psicoanálisis, implica el reconocimiento temprano de que existe en el orden familiar y en el orden social y cultural unos límites, una ley, un orden que regula y exige la auto regulación sobre la base de que no todo es posible para el sujeto.

La expresión *pasaje al acto* connota también cierto modo anómalo de tramitar la angustia, y de regular el goce. En esa medida es que Loureiro (2013) refiere que con el término de adolescentes al borde de lo real,

“(…) Nos encontramos con un goce en el cual se pierde el sujeto de la palabra. El goce, ubicado en el más allá del Principio del Placer, representa un exceso, una exacerbación de la satisfacción pulsional: se trata del ámbito de la pulsión de muerte, que mediante la repetición instaura la búsqueda del objeto perdido, el intento “alocado” por reencontrarlo. La compulsión a drogarse, a cometer ilícitos, por parte de adolescentes, supone instituir un recurso para obturar la falta y eludir la angustia de castración.”

Para Loureiro, el pasaje al acto de los lacanianos es equivalente de lo que Kemberg, O. (2011) denomina como “desordenes fronterizos y narcisismo patológico” o también equivalente a lo que Misès R. (2000), denomina “patología límite de la infancia y adolescencia”. Igualmente, cuando se habla de adolescentes que generan violencia en el aula, podría llegar a hablarse de narcisismo perverso. Para explicitar el alcance del término habría que citar a Teicher, M. (2006), cuando dice que el sujeto siempre demandará satisfacer necesidades narcisísticas:

“Hay dos formas de intentar satisfacer la necesidad narcisista (la de ser importante para los que son importantes para nosotros). *Respetando* al otro, lo que conforma un narcisismo socialmente adaptado, sublimado; o, *despreciando* al otro, lo que define al narcisismo perverso”

Habría que preguntarse si es evidente que las descripciones que siguen, recientes, y por supuestos tomadas de la realidad del contexto inmediato, son ejemplo de ello.

“(…) Ante el Juzgado Sexto Penal, con función de conocimiento, una adolescente de 15 años de edad aceptó su responsabilidad como coautora del homicidio de Carlos Andrés González Zabala, de 14 años, perpetrado el 15 de agosto último en el cerro de La Peña, ubicado en la zona suoriental de Bogotá.

El menor, cuyo cuerpo fue cubierto con piedras en una zanja y hallado ocho días después, fue asesinado con arma blanca.

Según los testimonios recopilados por la Fiscalía, la víctima fue vista por última vez en compañía de la joven procesada. Sin embargo, se estableció que en los hechos participaron dos personas más, otro adolescente de 16

años y un joven de 18 años. Todos eran compañeros de colegio.” (Recuperado de el Diario El Nuevo Siglo, el día 04 - 12 - 2013)

“(…) Un menor que fue asesinado en Manizales (Caldas) en una riña en las afueras de una institución, fue el que inició la trifulca donde también están involucrados otros dos menores de edad, según las autoridades.

Este hecho lamentable ocurrió la tarde del viernes al mediodía, cuando los estudiantes salían de la institución educativa, *Fe y Alegría*, ubicada en el barrio el Caribe de Manizales” (Recuperado de RCN Caldas.” <http://www.rcn-radio.com> el día 06 - 12 - 2013)

Es relevante mencionar otro hecho sintomático de violencia social protagonizado por adolescentes escolarizados en el contexto inmediato, por la trascendencia, por las repercusiones y en virtud de que la violencia infligida se presenta como espectáculo para la observación de la sociedad. En situación ocurrida al parecer el 28 - 12 - 2013 en Chinchiná, población cercana a Manizales, 5 adolescentes entre los 15 y los 18 años, abusan sexualmente de una joven de 19 que aparece en estado de indefensión. El hecho, grabado en video y subido al Facebook el día 08 - 01 - 2014, por uno de ellos, muestra de manera detallada los acontecimientos. Los medios noticieros afirman que el joven responsable de su difusión manifiesta “sentirse orgulloso de haber cometido el supuesto delito”. (<http://www.elcolombiano.com/>, 10 - 01 - 2014). El hecho muestra que a los adolescentes implicados no les basta con cometer el hecho, no experimentan culpa por el mismo, se sienten orgullosos de él, no consideran en su momento que haya habido algo así como una trasgresión y consideran que su acto debe ser exhibido en las redes sociales para amplificar la satisfacción que el mismo les produjo.

Los adolescentes en conflicto con la ley, los adolescentes toxicómanos y delincuentes, los adolescentes que intervienen en hechos de violencia escolar, hechos que se deben catalogar como diferentes del denominado Bullying, son ejemplos de lo uno y de lo otro, es decir, de tener cierta condición subjetiva que los hace propensos al pasaje al acto, a la negación de la castración, a la exhibición de cierto narcisismo patológico, al conflicto reiterado con la autoridad y por supuesto a la dificultad para hacer lazo social y auto regularse.

¿Qué pertinencia tiene para el psicoanálisis intentar leer e intervenir sobre esa expresión de la violencia social que es la violencia escolar?, quizá la afirmación de Julio Gallo (2008), sea la respuesta:

“La teoría psicoanalítica se encarga de las relaciones del psiquismo de un sujeto y como este hace lazo social. Es decir, el psicoanálisis no trata de explicar el fenómeno *violencia*, en una especie de violentología que haría del psicoanalista o de la investigación desde el psicoanálisis un campo *experto* para *La violencia*, al psicoanálisis le corresponde un campo situado entre ese fenómeno social llamado violencia y la inscripción que hace un sujeto en ese campo.”

En este sentido se afirma que indagar por el problema persistente y visible de la violencia en el aula, a partir del psicoanálisis implica indagar por la forma como se da la constitución de los sujetos en la época contemporánea, a partir de los discursos o bien de las condiciones simbólicas que aparecen hegemónicas en la cultura.

De acuerdo con lo anterior, cuando se intenta dar cuenta de la agresividad de los adolescentes implicados en acontecimientos de violencia en el aula, desde referentes psicoanalíticos, emergen categorías tales como las mencionadas entre líneas hasta ahora: constitución de la subjetividad, narcisismo patológico, tendencia al paso al acto, goce, negación de la castración, pulsión de muerte, entre otras.

Para la construcción del presente texto se establece una síntesis de las narrativas expuestas por los alumnos con respecto a:

- El Lugar del Otro de la cultura,
- El papel de la función del padre y sus subrogados: las figuras de autoridad y,
- El Papel de las normas, prescripciones e ideales

Con tal fin se considera conveniente partir de la definición del gran Otro en la teoría del psicoanálisis.

Para Roudinesco, E., y Plon, M. (1998), el Otro constituye un término que designa “un lugar simbólico -el significante, la ley, el lenguaje, el inconsciente o incluso Dios- que determina al sujeto, a veces de manera exterior a él, y otras de manera intrasubjetiva, en su relación con el deseo”. Roudinesco retoma a Lacan, afirmando que, “en 1955, en *La cosa*

freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis”, definió al Otro como el lugar donde se constituye el sujeto.

El Otro designa ante todo un lugar que inicialmente le pertenece a la cultura, pero que tiene que ver con cualquier orden de relaciones en el que se ingrese en la existencia. En ese orden de ideas Murillo, C.A. (2009) afirma que en el complejo de Edipo el primer semblante que ocupa este lugar es la madre.

“La Madre del primer tiempo del Edipo es el prototipo del Otro, representante del orden simbólico. A partir del proceso de represión primaria, el padre, los mecanismos de regulación intersubjetiva, las prescripciones propias de la cultura o bien el mismo campo del lenguaje o la red significante, se colocan en la serie de substitutos de esa madre como Otro.” (Pág. 126)

En el presente análisis se enfatiza la acepción del Otro como un lugar simbólico, bien como el lugar estructural de donde proceden los significantes del lenguaje encargados de generar el sentido, bien como el lugar de las normas y regulaciones que vienen de la cultura y son transmitidos por sus agentes ubicados como sus relevos o bien como el lugar en donde los sujetos pueden plantearse la existencia.

Con miras a ordenar y facilitar el análisis expuesto en el presente escrito, se intentará ver en los cortes narrativos tomados de los sujetos, alumnos participantes del estudio, la presencia del Otro, *de acuerdo a un primer referente de análisis* mencionado, como aquel lugar, institución o instancia en el orden de lo cultural que debido a sus atributos simbólicos determina al sujeto; *con relación a un segundo referente de análisis*, como el lugar ocupado por la función explícita del padre o de sus semblantes, las figuras de autoridad y *con base en un tercer referente de análisis*, como el lugar ocupado por la capacidad regulatoria de la prescripción externa o de la prescripción interiorizada

Lugar del Otro de la cultura

En este aparte se ponen en relación los contenidos de los cortes narrativos de los alumnos que refieren su posición con respecto a las instancias que desde la cultura: familia, escuela, orden jurídico y otras instancias normatizantes, ejercen alguna condición regulatoria sobre los sujetos

Isla, A (2008), presenta el concepto de la violencia como fenómeno polisémico que dificulta su definición. En esa medida recomienda dos formas de estudiarla: “Un enfoque subjetivo”, como el que planteó la investigación que se reseña, “a partir de la visión de los actores involucrados en los hechos de violencia”. Plantea además, Isla, un “enfoque objetivo” y considera que este se centra en “trabajar con escenarios en donde se desarrollan los hechos de violencia, y estos escenarios están definidos fuera de la conciencia del actor o de los actores involucrados en un hecho”, (Pág. 13).

Centrada en el enfoque subjetivo que menciona Isla, Bleischmar, S. (2008) considera a la escuela como “productora de subjetividad”, en el sentido en que propende de manera directa por la coerción pulsional, transmite además de conocimiento, ideales, normas, valores, costumbres, tradiciones, prácticas sociales; exigencias que presentan todas ellas condiciones regulatorias, etc. Es decir, la escuela señala lineamientos éticos proponiendo la materia prima para que los sujetos constituyan su consciencia moral y sus ideales del yo, instancias orientadas a la autoregulación de sus propias demandas pulsionales y por esa vía facilitadoras de la constitución del lazo social y de la relación de los sujetos con la realidad.

La escuela, dice la autora, se encuentra en conflicto con una realidad cultural globalizada que estimula a través de los medios de masas el hedonismo y la inmediatez. Colocando lo mencionado en otros términos, podría decirse que el Otro de la norma y de la regulación desde la escuela se enfrenta a unos significantes antagónicos, o significantes amos de la cultura contemporánea que propenden por la ruptura de los límites y la liberación pulsional. Quizá esto puede verse reflejado en el siguiente relato, un ejemplo entre tantos otros posibles, en el cual se muestra como una red social parece haberse dispuesto no solo para la comunicación sino también incitar y facilitar los actos de agresión entre adolescentes:

“Una vez la insultaron por el Ask a Daniela. (...) Por el Ask. Eso es una red donde le hacen a uno preguntas anónimas, pero a uno lo insultan por ahí, ¡lo tratan más mal! (...) Usted entra por Facebook. Entonces usted puede hacerle por ahí una pregunta... digamos que usted tiene Ask, entonces yo me meto a su muro, y yo la puedo insultar y de todo pero no se va a ver que fui yo. Es anónimo. Son preguntas anónimas y usted las responde. Ahí muchas veces...

o que si tiene novio, o así, pero entonces la mayoría de la gente lo toma pero para mal, para insultarse, o para decirse cosas. (...) Digamos que yo le quito el anónimo y pues ahí sale que fui yo. Entonces... sí, la insultaron pues, y entonces ella dijo que había sido Margi, y Margi le dijo que... pues es que la verdad uno, pues yo digo que por uno nadie saca la cara. Más sin embargo ella era muy malgeniada y ella sí una vez le dijo a ella, ese día le dijo que conmigo no se metiera, que me dejara quieta, porque ya se iba con las amigas y todo, en grupo a decirme cosas y yo qué iba a hacer, yo me tenía que ir, porque yo donde le conteste me cogen todas ahí. Entonces ella sí le dijo que me dejara quieta y ya resultaron las dos en problemas también, y se golpearon muy feo.” (Alumna 1, Colegio Bosques del Norte)

Se expone otro corte narrativo en el cual se muestra la falta de límites de sujetos en contextos educativos y la intervención consecutiva de la institución:

“A mí me tocó una vez cuando estudiaba en el Suroccidental (Institución Educativa), ver que un compañero apuñaló a otro, no le pasó nada, nosotros ahí mismo lo llevamos al puesto de salud que queda ahí abajito... le pegó una puñalada acá en el hombro. Al muchacho (al agresor) lo suspendieron del colegio y ya no volvió al colegio ni nada, lo echaron de allá y al otro, nada, le cogieron puntos en el puesto de salud y quedo normal. (...) También en la Carlota me tocó una pelea de esas y un muchacho le clavó al otro un lapicero aquí en el ojo... le tuvieron que sacar el ojo... estaban dizque supuestamente jugando y el le tiró el lapicero y se lo enterró en el ojo. Los profesores dijeron que era un juego, pero los niños dijeron que no era un juego.” (Alumno 2, Colegio Gimnasio Risaralda).

Si se presenta este relato de una experiencia de la realidad en un espacio educativo es en tanto se puede mostrar, en la primera parte del relato, como, si bien el Otro de la institución educativa no logra regular en muchos casos la emergencia de la pulsión destructiva, si la sanciona por la vía de la exclusión, lo que queda o puede quedar como un antecedente para el colectivo. En la segunda parte del relato se hace visible la discrepancia entre las versiones de los representantes del Otro de la

institución y los pares de un menor agredido, lo que podría colocarse en términos de un conflicto entre los que proponen la norma y la administran y los adolescentes sujetos a la misma, con las consecuencias que ello puede implicar.

Se refiere otro relato en donde puede verse la imposibilidad del Otro de la institución de regular lo pulsional destructivo pero igual la sanción discrecional que puede ejercer:

“A mí me tocó en la Carlota (Institución Educativa), ver la pelea de dos mujeres, una con un bisturí y otra con unas tijeras. Se dieron *reduro* (risas), una le cortó la cara a la otra y ella le cortó la mano... no sé qué pasó con ellas, a esas las echaron.” (Alumno 5, Colegio Gimnasio Risaralda).

Las risas de los pares que escuchan el relato, en el grupo focal con el que se trabajó, evidencia igualmente la banalización de los actos de violencia, propia de una condición de sujeto que conlleva una interiorización todavía no sustantiva de la prescripción en la propia estructura de consciencia moral.

Quizá la falla de la institución educativa, en palabras de Bleischmar, se deba a que se circunscribe a pretender imponer una norma arbitraria y no una norma necesaria. La primera, de acuerdo con ella es impuesta de manera omnipotente por sujetos investidos de autoridad y no pasa a construir lo que ella denomina legalidades, esto es, las pautas necesarias, las cuales se definen por que establecen una norma que aglutina y conciernen a todos los sujetos en la relación comprometiéndolos como colectivo. Para Bleischmar:

“La cuestión se plantea en términos de si esta pautación es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que lo incluye. Es decir que si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. En cambio, si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación, colectivos, “te obliga a ti tanto como a mí”. Y este es el gran debate escolar de hoy” (Pág. 30.).

Lo anterior se debería entender como la necesidad de que el Otro de la institución incorpore a los sujetos en la reflexión sobre la prescripción que ha de ser de estricto cumplimiento para todos los actores de la misma pero también debería partir del presupuesto de que el contexto

social amplio es un contexto en donde la legalidad opera, debe operar, de manera transparente y equitativa, lo cual no parece ocurrir, si se tiene en cuenta que en los siguientes cortes narrativos que se presentan se establecen menciones preocupantes, que hablan de la valoración personal que hacen los adolescentes participantes en el estudio, acerca de lo que consideran el poder real sobre la comunidad del dueño del microtráfico en los barrios y que está relacionada con la referencia a los substitutos ilegítimos de la autoridad en algunos sectores urbanos. Los adolescentes expresan por ejemplo:

“(...) Todo el mundo sabe que en el barrio en donde haya *olla*²¹ no lo dejan robar... Por donde yo vivo por allá está la clientela... Los que roban espantan la clientela... todo el mundo sabe que el *man*²² que maneja allá la *olla*, el *man* mantiene mandando *manes* a hacer la ronda así por todo el barrio para ver que hay y uno cada ratico los ve pasar por ahí haciendo rondas.” (Alumno 1, Colegio Suroriental)

Los alumnos igualmente mencionan con respecto a esta influencia y privilegios de una figura transgresora de la ley:

“(...) Si (alguno) está fuera del barrio ya por allá lo pueden robar, pero dentro del barrio no, porque ellos (los ladrones) pueden dañar el punto en donde están vendiendo la droga... En estos días unos pelaos²³ de por ahí vieron unos manes en las escaleras que iban a robar a una Señora del barrio y ahí mismo lo cogieron cuando iba a robar a la señora, ahí mismo lo cogieron a pata y lo sacaron del barrio y que por ahí no volviera y eso que el vive en el barrio también y no lo volvieron a dejar entrar por allá.” (Alumna 2, Colegio Gimnasio Risaralda)

En las anteriores observaciones podría entreverse lo que en un texto de la socióloga María Teresa Uribe (1997), se denomina la escisión entre el orden de lo público y el orden de lo privado. La autora considera que entre ambos sistemas “*existen más vínculos, relaciones y formas de cooperación e intermediación de los generalmente aceptados y... la real estrechez de los canales formales entre ambas instancias ha dado pie para*

21 Con el termino *Olla* se designa un expendio de drogas situado comúnmente en espacios barriales marginales

22 La persona

23 Muchachos

el seguimiento de muy complejas tramas, circuitos, vericuetos y laberintos” (p. 166), los cuales revelan ser útiles en el mantenimiento de la vigencia del sistema político-legal en el país. La tesis de Uribe es que el estado de derecho es sustituido de facto, en ocasiones por subrogados espúreos de los representantes legítimos que este estado de derecho debería tener, ante la incapacidad de los mismos para ejercer su función

“(…) a la imagen hipotética de un universo institucional jurídico que girara en torno a un solo centro en donde se toman las decisiones que retornan a la sociedad en forma de políticas, programas o acciones vinculantes, se opone – desde lo social privado- la imagen de un universo descentrado o multicéntrico, donde muchas instancias, estamentos, grupos, organizaciones armadas o desarmadas, legales o criminales, ejercen poder, imponen obediencia, concitan consensos o rechazos.” (Ibíd.)

En los órdenes fácticos que estas sociabilidades suscitan, se hacen convenios, mediaciones, trámites, utilizando muchas veces la norma, la Ley, la autoridad y la juridicidad, es decir, utilizando al estado y también de manera optativa utilizando la coacción, la intimidación, la fuerza. Como lo manifiesta la autora, son órdenes “no convencionales, cruzados por transacciones y negociaciones muy complejas dominadas por la discrecionalidad y lo selectivo pero en ningún caso caóticas o anárquicas, sino regidas por reglas que se expresan en el saber hacer”(p. 172)

En ese orden fáctico se compite por la “*negociación del desorden*”, con el objetivo de usufructuar el poder, ejercer el dominio, lograr el control del entorno territorial y del cuerpo social y por supuesto obtener ganancias económicas, de espaldas, de manera paralela o aún concertadamente con el orden institucional.

Es a partir de esa negociación del desorden, dice María Teresa Uribe (1997), que se ha creado un modelo de intermediación desregulado desde lo institucional, que a veces funciona como clientelismo, como protección privada, como pago de favores, como protección de padrinos influyentes y se podría agregar, como dominio de algunos sujetos en franco conflicto con la ley sobre ciertos sectores y grupos poblacionales. Lo referido por Uribe le permite a algunos ciudadanos, “acceso formal a la participación electoral, a la formación de partidos, a la libre expresión de sus opiniones y a reclamar del estado y la Ley protección, seguridad y apoyo en sus demandas sociales” (p. 176) e igualmente le permite

mantener cierto bienestar en la convivencia. Considera la autora que la verdadera política tiene lugar en estos órdenes de hecho y los actores en ella en ningún momento pueden considerarse como instancias con un poder infalible, omnímodo, se los acepta como intermediarios en tanto se muestran capaces de regular los umbrales del desorden y de cumplir, así sea de manera parcial, los objetivos y las demandas de los grupos sociales implicados en su gestión.

En el contexto de la presente investigación, esta descripción que hacen los adolescentes acerca de algunos protosujetos, relevos espúreos del Otro de la sociocultura, (entendido el término protosujeto, en este caso, como sujetos que llegan a acceder a un poder real y amplio sobre grupos poblacionales circunscritos en reemplazo de agentes legítimos del estado de derecho), implica la tentativa de naturalización de situaciones explícitas de ejercer la violencia, conlleva de ese modo una forma muy destructiva de mostrar que existen formas de regularizar y contener las contravenciones de ciertos sujetos a partir de otros sujetos contraventores y habla de fracturas de la legalidad, esto es del estado de derecho, forma de facto, para sustituir al Otro de la cultura depositario del orden simbólico y garante de la eficacia de la función del padre y de la de sus semblantes: las figuras de autoridad encargados de la formación en la familia, la escuela, la sociedad.

Al respecto Zubiría Samper (2006): refiere que las expresiones de violencia y agresión que se dan en los jóvenes escolarizados se tienen que interpretar a la luz de “las condiciones históricas y políticas en las que han vivido dichos jóvenes”, lo cual necesariamente lo remite a las experiencias tempranas en los contextos socio familiares y culturales.

Haciendo un inventario de las condiciones de violencia social a partir de los años cincuenta, Zubiría resalta los hechos de violencia que han marcado la historia de la nación. Refiere: “convivimos desde los años sesenta con el secuestro, la guerra, el narcotráfico, la corrupción, la ilegalidad y la violación a los derechos humanos” y su inventario de hechos transgresores de la ley y violentos conduce a que, siendo una “sociedad que de tiempo atrás ha sido excesivamente permisiva ante las múltiples formas adoptadas por la ilegalidad, ha terminado por erosionar (...) el tejido social”. Lo referido por Zubiría, en el contexto de la presente discusión se puede plantear en términos de la crisis del Otro de la ley

Lo que puede llamarse experiencia personal y directa de los jóvenes con personas o con grupos irregulares de justicia privada o “de limpie-

za social”, en su contexto socio familiar de referencia, da cuenta de esta fractura en la imagen y en la percepción de la eficacia del Otro de la Ley e igualmente de la Ley misma. Al respecto también se menciona:

“Mire, en los pueblos es así. También yo me crié en un sitio así, mi hermanita también, pero los amiguitos de ella si eran *malucos*, *malucos*, pero bueno, mucha gracia que ella no era así (risas)... los manes, ellos tenían las amiguitas pero para llevárselas a *rumbiar*, así para pasarla rico pero los muchachos les decían: “vea, me da pena hacerlo, pero para que usted aprenda que usted no puede hacer esto, usted es una mujer...”, pero si la niña se fuera a meter vicio con ellos... ¿sí me entiende? Entonces era así y allá todos los días mataban, pero no eran los judiciales, era entre ellos mismos y los grupos de limpieza, ¿si me entiende?, mataban al que fuera. Por ejemplo usted me mató uno mío, entonces yo lo mato a usted y así se iba limpiando todo el pueblo, pero todos los días mataban. Pero lo bueno de ese pueblo era que iban a matar al que la debía. Entonces yo podría estar ahí y yo no sabía nada de nada y lo iban a matar a él y ahí mismo lo mataban a él. Una vez una parejita estaba comiendo por allá y al *man* como que lo iban a matar a él y a ella le dio *la pálida* que no por favor, y él no, y le dieron; pero el *man* quedó vivo y se perdió, pero al tiempo cuando volvió lo mataron. (Risas)

Allá le daban la oportunidad, con carticas les decían: “*papi, le damos la oportunidad, que se abra, le damos 15 días, que deje tanta plata*”. Por ejemplo había unos que no tenían y a los 15 días los mataban. Y una muchacha que también se fue de Marsella, pero hace mucho tiempo y llegó operada y todo y eso era como una vieja, jorobada, y después bueno, que se fuera, que se fuera, que le daban la oportunidad de volver y ya no les quiso hacer caso y la mataron, pero la mataron horrible, le pegaron un tiro aquí (señala la frente), le *estriparon* las prótesis. Mataban horrible, horrible. Lo mismo de peligroso allá. Mire que yo pequeñita yo me iba a andar relajada, pero después no, llegaban y mataban a cualquiera ahí delante de todo el mundo. Nunca, nunca, hubo una bala perdida, nunca mataron a nadie por accidente.” (Alumna 2, Colegio Deogracias Cardona)

Con respecto a los grupos de justicia privada los menores exponen como se dijo, diversas experiencias personales y directas, se toma otra de ellas:

“(...) Yo estuve hace 4 años también en *Las Brisas*²⁴, viviendo con una tía y entraron y también hicieron una limpieza...mataron... en toda la entrada también hubo muchos muertos, mi hermano tenía 17 años y afortunadamente mi hermano no estaba con ellos, porque mi hermano también fuma marihuana y todo eso, unos quedaron heridos, otros muertos.” (Alumna 4, Colegio Deogracias Cardona)

En este caso, como en los anteriormente citados, los menores refieren la injusticia y la impotencia frente a lo que perciben como la inoperancia del Estado de derecho, lugar desde donde se sustenta la legalidad y en últimas la legitimidad de la posición de la sociocultura como gran Otro de la ley, encargada de la regulación de los intercambios entre los sujetos y se pone de presente que una posición que se considere justificada de impugnación de este Otro abre las vías para justificar, e incluso naturalizar también, cualquier opción transgresora. Esto que se afirma del escepticismo y la desconfianza de los jóvenes frente al orden jurídico como gran Otro puede verse concretizado en diversas formas. Se expone una primera expresión en la cual se describe la manera como, desde la percepción del alumno, la sociedad establece una discriminación injusta en el modo de afrontar el acto violento o delictivo:

“Por ejemplo en Bogotá, si usted vive al sur, si usted vive en Ciudad Bolívar que a usted lo cojan robando alguna cosa a usted tratan de hundirlo lo mejor que puedan. En cambio si usted es un niño rico del norte y si usted llega allá porque se robó algo o si a usted le gustan muchas cosas de conciliaciones y todo, a cambio a una persona del sur ahí mismo tratan de meterla a la cárcel, porque dicen: “no, esta gente demás que es un *malandro*²⁵ hace mucho tiempo”; pues, son muchas cosas que no es justo.” (Alumno 7, Colegio Suroriental)

Habría que pensar el problema en torno a lo que afirma Bleischmar (2008) referente a que los problemas de injusticia e impunidad del contexto social resuenan generando a nivel de los sujetos todo tipo de degra-

24 Barrio de la ciudad de Pereira ubicado en una zona altamente vulnerable

25 Persona transgresora de la ley

dación de su condición ética. Aunque lo citado por la autora se centra en el contexto de la sociedad argentina, retomando la anterior cita expuesta de Zubiría y de Uribe, M.T., se puede ver que fácilmente se puede extrapolar a la sociedad colombiana. Bleischmar propone que:

“El problema es ver cómo se detienen los bolsones de impunidad que se arman en un país totalmente desgastado desde hace muchos años por la impunidad de los estamentos de arriba. Esta impunidad infiltró al conjunto de la sociedad, determinó formas de violencia y arrasó con una cultura, no solamente del trabajo, sino de la ética.” (Pág. 26)

Relacionado con lo anterior, se refiere una segunda expresión que refleja la percepción de los adolescentes, acerca de lo inadecuado del principio de justicia adscrito a la ley:

“La ley no lo acoge a uno, a usted lo acusan más por robarse un pan, por robarle un impuesto al gobierno que por violar o matar a alguien – ocho años le dicen, que tan, por rebajas le quedan en dos, por buen comportamiento que uno, a los seis meses está afuera. Sea usted un pobre, róbase un pan y si usted no tiene abogado, no tiene quien lo defienda, no tiene nada, ya este man se va pa’ la cárcel.” (Alumno 6, Colegio Suroriental)

Proponiendo otro rumbo a la relación de los estudiante con la institución como semblante del gran Otro, se pueden exponer casos en donde existe una crítica sana, fundamentada y madura sobre la función disciplinaria y socializante de la institución. Se presenta en primera instancia un segmento narrativo en el cual se refiere el punto de vista de un alumno acerca del papel fallido de la institución educativa sobre los procesos de participación de los alumnos con consecuencias sobre las posibilidades de dialogo:

“Muchos de los profesores no se hacen respetar, ellos no saben dialogar con los demás... y en las decisiones que tomaron de *Universidad en tu colegio*, las tomaron solos... Eran, “no, es que yo mando, y aquí mando yo”... Por qué, porque ellos se dejaron comer cuento de *casa Luker* que es una fundación... Todos los que están inscritos a ese programa, todos creen “no, *casa Luker*, un amor, vea lo que nos dio”, todo. Pero por qué, porque *casa Luker* se quiere zafar

de los impuestos que le van a cobrar... O sea... bueno, uno puede decir, aunque a mí no me gustó, ni me sigue gustando, y creo que hasta cuando salga me va a dejar de gustar, eh, ¿los implementos nuevos, con los que se trabaja? Hoy en día esos módulos... ya el primer día yo estaba hasta acá... Desde el primer día... Lo peor es que tienen errores, están malos... No me gustaron las mesas de a seis, o sea, tienen como un pin de que se dialogue y se trabaje como en algo de sociedad..." (Alumno 10, Colegio Bosques del Norte)

De manera complementaria se presenta un corte narrativo, en el cual un alumno refiere su punto de vista acerca del papel fallido de la institución educativa sobre los procesos de participación de los alumnos a partir de un discurso que se les presenta contradictorio, pues por un lado dice estimular la autonomía y por el otro presenta órdenes imperativas:

"(...) Pero además es una contradicción porque los docentes llegan a hablarle a uno, *no, es que la idea es que ustedes tengan la autonomía de hacer lo que les parezca, y todo*, pero luego llegan y le dicen *no, es que usted tiene que trabajar en grupo*. Entonces eso es como contradecirse." (Alumno 4, Colegio Bosques del Norte)

Extensivamente el mismo alumno refiere:

"Hay muchos profesores que hablan normas, normas y normas; y no hablan de los derechos de nosotros. Ellos hablan de normas más no de derechos; no dicen, vean ustedes tienen derecho a esto y a esto. Sólo normas, normas, normas. Nosotros reclamamos nuestros derechos también."

Papel de la función del padre y sus subrogados: las figuras de autoridad

En este aparte se vinculan las narrativas de los alumnos con respecto a quienes se encuentra representando al Otro en tanto ejercen la función del padre y/o de figuras de autoridad semblante del primero.

Goldemberg, M. (2008), refiriéndose al concepto de la declinación del la imagen del padre, el cual se ha vuelto un lugar común en la teo-

rización que el psicoanálisis hace a partir del análisis de la cultura contemporáneas y que implica el desvanecimiento de la autoridad del Otro, cita a Lacan (1938) para afirmar que esta “declinación social de la imago paterna... constituye un elemento clave para poder pensar la época y la cuestión de la autoridad” (Pág. 56), en función precisamente de su falta de eficacia simbólica. Refiere Goldemberg que el concepto, está referido a “(...) que el mundo de los valores, de los ideales, de los grandes relatos, de los fundamentos, ya no tiene vida, ha caído” (Ibíd.), y a que consecutivamente con esto se ve una declinación en la eficacia de la autoridad como semblante del Otro.

Sobre el tema también se pronuncian otros expositores del psicoanálisis como Radiszcz S., E. (2009), el cual complementa lo dicho, cuando precisa que al entrar en crisis el semblante de autoridad, garante de la ley, se pierde la eficacia de la regulación, no sólo aquella que proviene de un lugar externo, sino también de aquella que es implantada como consciencia moral al interior del sujeto, viéndose abocados estos al riesgo del goce, esto es de excesos y con ello facilitando una mayor incidencia en la época de situaciones relacionadas con la transgresión y con expresiones mórbidas de goce. Afirma Radiszcz que se asiste en la época actual,

“(...) al advenimiento de formas originales de desregulaciones mórbidas del goce que revelarían una falla radical de la Ley por efecto de la destitución de aquel que, tradicionalmente, habría sido su garante, a saber, el Padre. Pero no se trataría tanto de la caída de un determinado gran relato como lo sería el Gran Relato del padre tradicional, sino más bien de la decadencia del Padre como regulador de todo gran relato, es decir, de toda tradición. Dicho de otro modo, no sería cuestión del ocaso de la Ley de la autoridad, sino que del aún más radical derrumbe, la Autoridad de la Ley.” (Pág. 10)

En el análisis efectuado en las páginas previas acerca de la emergencia en la sociedad de representantes espúreos del Estado de derecho que suplantán a la autoridad legítima del Estado, (jueces, fuerza pública), se estaría presentando un ejemplo concreto de dicha declinación de los semblantes del Otro. Precisamente la pérdida de autoridad la hace Goldemberg extensiva a todos los semblantes y habla de la pérdida de prestigio de los médicos, de los psicoanalistas e igualmente refiere que igualmente se ve afectada “(...) la creencia en los políticos, en los pe-

riodistas, (en) la autoridad de los docentes” (Pág. 57). En las narrativas de algunos de los adolescentes se pueden ver posiciones al parecer de condicionamiento más que de desconocimiento de la autoridad, aunque podrían entenderse, valga la salvedad, como situaciones transicionales en el proceso de formación:

“No, yo creo que autoridad no hay. Digamos uno va a la calle uno no coge autoridad a nada. En el colegio nada. Digamos a mí llega Marta y me regaña, pues eso no es autoridad. ¿Sí me entiende?... La coordinadora. La de disciplina. Ah, de pronto Francisco que sí es bravo... Pa'mí autoridad casi nadie.” (Alumno 5, Colegio Liceo Isabel La Católica)

Otros alumnos en el mismo contexto educativo, establecen otras consideraciones sobre la autoridad:

“Pa'mí sería autoridad el que lo manda a uno suave. Pues, le diga haga esto y uno ya sabe que lo tiene qué hacer. No que... sí, no que lleguen así como que tan, que uno tiene que hacer esto y puños y puños; sí, eso no es autoridad, eso es como abuso.” (Alumno 4, Colegio Isabel La Católica)

Camps, M.D. (2005), afirma que el docente es un semblante del Otro y que se debería tener claridad con respecto a que

“(…) para que se produzca un acto educativo es necesario tener en cuenta a un sujeto en construcción, que es el alumno. Me parece importante que un docente se pregunte y conozca cual es el proceso de nacimiento de un sujeto y su relación con el deseo de aprender.” (Pág. 2)

Camps, M.D. igualmente se pregunta con relación a la posición del docente como semblante del Otro: “¿de qué se quejan los docentes?, de falta de autoridad, desmotivación de los alumnos, falta de respeto hacia ellos y entre los compañeros...” (Pág. 1)

Con relación a esto, se encuentra entre los alumnos participantes en la investigación, ciertos cortes narrativos que pueden ser pertinentes con esta afirmación de Camps, y con las expresiones de los alumnos previamente consignadas

“(…) El año pasado estábamos en séptimo B, ese salón y el séptimo F eran horribles, nosotros le quemamos el libro de notas y de anotaciones a la profesora de ciencias, casi le

mochamos el bozo a un profesor (risas), ese salón fue horrible (risas) y en ese tiempo, en el año, vinieron a requisar más de 10 veces, casi le mochamos el bozo a un profesor (risas), pero no era yo sola, era casi todo el salón y habían muchas cosas y ese señor nos tiraba *refeo*. Por ejemplo, el entró en el último período y en ese período quiso sacar las notas de todo el año y nos puso a perder a todos, entonces a todos nos dio rabia, entonces nosotros hablamos con el coordinador, porque ellos apenas venían entrando y ellos no hacían nada... y el profesor del bozo como se cansó de que nosotros le hiciéramos reclamos, pues se fue.” (Alumna 1, Colegio Sur Oriental)

Excepcionalmente se encuentran cortes narrativos extremos en lo que concierne a la relación alumno – docente como figura de autoridad, pero que refieren acontecimientos ocurridos que trascienden el bullying a la autoridad, (en referencia lo sucedido en La *Carlota Sánchez*, Institución educativa de Pereira, en el año 2014):

“(…) Ese de la Carlota que le metió una puñalada a un profesor, eso fue en el 2014, como en Mayo, sí, a una profesora, estaba parada así en el tablero, entonces el chino se paró y le volió puñal y la embarró. (...) Fue por una nota (...) ¡Uy quieto, darle una puñalada a un profesor!” (Alumno 4, Colegio Gimnasio Risaralda)

En las dos citas anteriores podría verse lo que añade Camps, M.D. (2005) refiriéndose a que cuando se habla de los conflictos de los docentes como autoridad, en el sentido en que “en estas quejas todo parece venir del exterior, de los niños, de las circunstancias, de la institución, de la sociedad. No se aprecia una subjetivación de la queja”, afirmación que va quizá en la dirección en que ella misma lo explicita de que la educación va más allá de la transferencia de conocimientos o si se quiere también de habilidades y destrezas o de competencias, etc., “Para educar es necesario el reconocimiento de la dimensión de la responsabilidad de un sujeto. La función educativa implica siempre una renuncia, una disciplina, un límite”, e igualmente implica saber aplazar la satisfacción de la pulsión y en unas ocasiones, saber redirigir la pulsión hacia procesos y objetos sublimatorios y en otras, tener la capacidad de renunciar a la satisfacción de la misma. Esto no se logra sin un componente siempre presente de formación ética simultánea

a la formación intelectual la cual no puede darse sin tener en cuenta que el sujeto debe mostrar su disposición, su consentimiento y de que este, en todos los casos “depende de la historia del sujeto en relación al Otro”, lo que retrotrae la posibilidad de la educación necesariamente al contexto vincular primario de la familia.

Camps afirma: “Pedir al niño un esfuerzo es respetarlo, es confiar en sus posibilidades. El deseo de saber, de aprender implica un renunciamiento a la satisfacción inmediata” (Pág. 6).

Acorde con esta categorización, se relatan situaciones en donde una alumna agrade al semblante del Otro, el rector de una institución educativa, presentando en este caso el atenuante que se adjudica tal comportamiento a un desorden psíquico de la alumna:

“Había una niña que atacó al rector, y porque él se le alcanzó a soltar, yo todavía me acuerdo de eso. (...) Sí, es que ella sufría como de trastornos, y eso era toda loca y una tarde llegó y cogió los bolsos y empezó a tirarlos por la ventana (risas), y don José Manuel llegó y ella lo cogió de la corbata. ¿Ustedes nunca se dieron cuenta de eso? Lo cogió de la corbata; ella cogió de la corbata a don José Manuel y ese señor se fue poniendo como morado, lo estaba ahorcando y todo.” (Alumna 3, Colegio Bosques del Norte)

Es preciso enfatizar el caso contrario, en el cual el docente es valorado en alta medida, por su capacidad de imponer la norma a través del reconocimiento y el dialogo

“Los profesores me colaboraron mucho, los directivos, me apoyaron, me aconsejaban mucho en la escuela. De esa manera me intervenían. Uno también escucha... “Los profesores son como los segundos padres de uno”, Uno también los tiene que escuchar, uno, uno comprende muchas cosas de ellos. (...) Alonso (Profesor) era uno de los profesores que me aconsejaba mucho. Me cogía a cada ratito y me decía que cómo iba, me aconsejaba de todo. (...) Yo no me sentía solo, yo sabía que había alguien que me apoyaba, que me aconsejaba; entonces era como un impulsito pa’ uno no seguir en lo mismo. (...) No sólo mi papá y mi mamá toda mi familia. Todos me hablaban, hasta mis amigos. Yo he tenido muchos amigos que han pasado por experiencias más

duras, cosas más violentas como usted dice, y, y de eso ellos me hablan a mí, que tome conciencia de lo que voy a hacer. Que estudie, de todo. Entonces gracias a Dios he aprendido a escuchar los consejos y, y ya hoy en día yo ya soy muy calmado.” (Alumno 1, Colegio Bosques del Norte)

También podría mencionarse un corte narrativo referido a la posición frente a la policía como autoridad y como semblante del Otro:

“(…) Yo con ellos me he dado muchas veces, me han dado duro, pero hay veces en donde nomás me han pedido papeles, lo requisan a uno, normal. Hay unos que le dicen a uno: me permite una requisita, en cambio hay otros que lo cogen de una y lo voltean contra la pared, “déjese requisar o se deja”... Una vez yo nomás iba caminando con la camiseta del (Deportivo) Pereira y me llegaron, policía en una moto, que yo la vendía en el barrio en donde yo vivo y yo que: “¡cómo así!, y ellos: “¡que sí, que usted es el jíbaro²⁶!”; yo los papeles los boté y no llevaba más sino el celular, cuando qué “¿ah, para dónde va?” y yo les dije que yo iba para allí, cuando que no, “¡que usted es el jíbaro!” que “¿dónde se descargó?”, y yo: “¡que yo no me he descargado nada!” y entonces: “¡que venga me lo llevo a usted!” y entonces yo que “¡no, que va!”; entonces yo les comencé a decir groserías, entonces se bajó y comenzó a darme bolillo, yo cogí un palo y comencé a darme con él, y entre los dos me dieron reduro.” (Alumno 2, Colegio Gimnasio Risaralda)

Papel de las normas, prescripciones e ideales

En este aparte se evalúa en los cortes narrativos de los sujetos, el papel eficaz de las regulaciones que gracias al orden simbólico proceden de manera inicial de la cultura pero se deben encontrar correlativamente interiorizadas en los sujetos

Goldemberg, M. (2008) retoma la elaboración conceptual de Freud acerca del súper yo y menciona que este lo concibe como “un derivado de la conciencia moral, que tiene su antecedente en la tradición Kantiana”. Se puede entender en su lectura que en la modernidad se asumió el imperativo categórico de Kant como el canon de conducta deseable.

26 Término que designa al expendedor de drogas a nivel de microtráfico

“Kant ubica en el centro de su ética, la conciencia moral y formula lo que llama su imperativo categórico. La máxima universal que Kant plantea es: *Haz que la regla de tu acción sea una regla que valga para todos*. Así plantea como cuestión central de la voluntad moral, la renuncia a las inclinaciones, es decir, que cada uno debe renunciar a sus inclinaciones que llama patológicas.” (Pág. 46)

En los relatos de los alumnos participantes en la investigación se entiende que se expone significativamente la presencia de un superyó que facilita el lazo social cuando hacen afirmaciones tales como:

“No siempre la agresión tiene que ser física, muchas veces también nos agreden verbalmente; o sea muchas veces nos hacen sentir mal por una palabra que nos digan. (...) Es que violencia en el colegio es... en ocasiones, no es que sean muchas, pero sí, a veces no sé, entre los estudiantes, no sé, no logran por decirlo así llevarse en la buena, bueno sí, llevarse bien unos con otros, entonces pueden, no sé, ocurrir a veces peleas, sólo así, pero en sí en el colegio los profesores siempre han dicho eso, o sea, a mí siempre me lo han dicho, no sé, que los separe si algo pasa, o así, pero eso siempre va a haber, es muy duro que no se tenga eso en un colegio donde están, no sé, 6 horas trabajando uno y puede haber una discusión con alguien y uno, por decirlo así, no tenga la capacidad para pensar de otra manera para solucionarlo, sino que va ser a lo mundano, a lo normal, a una agresión física.” (Alumno 7, Liceo Latinoamericano)

Goldemberg, M. entiende, en consonancia con Freud que en rigor lo que exige la máxima universal base del superyó freudiano, el cual es el superyó de los sujetos de la modernidad, es la renuncia de los sujetos a su satisfacción pulsional en función de habilitarse para el lazo social. Goldemberg afirma que en la época actual “nos encontramos con este cambio de paradigma en el discurso actual que no exige renuncia” (Pág. 58), menciona a Lacan para el cual el superyó de los sujetos en la actualidad, correlativamente a la permisividad, a la relativización y aun al desvanecimiento de las exigencias de la sociocultura, está constituido sobre la base de la orientación al goce, al exceso. Según el autor, para Lacan,

“(...) lo que en realidad exige el súper yo es goce, es decir, “goza más aunque sea renunciando”; aunque sea su-

friendo, exige goce. Esta fórmula es pertinente, para pensar el mandato actual, que lo que exige no es renuncia, sino más bien consumir, gozar, deportes extremos, adrenalina etc., en el marco de un vacío de sentido.” (Pág. 58).

Relacionado con la posición de los adolescentes frente a la institución como gran Otro, frente a quien personifica la autoridad como su semblante y frente a las normas e ideales a cargo de estos, se introduce un análisis enmarcado dentro de la categoría que se denomina, siguiendo al psicoanálisis, como *Narcisismo de las pequeñas diferencias*. Este término fue acuñado por Freud en 1917 en el ensayo corto *El Tabú de la Virginitad* y fue referido a la hostilidad que consideraba inherente a las relaciones humanas. Dicho concepto lo amplía en otros textos como en “El Malestar en la Cultura” pero es desde Lacan que se inscribe el concepto de narcisismo de las pequeñas diferencias en el orden de lo imaginario. Con relación a lo anterior, se expone un corte narrativo de un alumno del Colegio Deogracias Cardona sobre experiencias de violencia entre alumnos de diferentes instituciones que conlleva un acuerdo para el encuentro hostil a través de las redes y el uso de armas blancas y contundentes:

“Yo he presenciado peleas con cuchillos, con bates, en la Normal. Peleas contra otros colegios, peleas en las cuales se afectaron compañeros. Se citaron con otros en un colegio en un sitio acordado y hubo una gran trifulca con heridos. (...) Nadie interviene (para controlar eso) porque son cosas internas de los estudiantes, de los que entre comillas eran los que manejaban esos grupos allá. Se citan por Facebook, al comienzo eran discusiones normales o entre hinchas de equipos o entre alumnos nuevos que querían generar una gran discordia, entre los que ya estaban o estábamos, y nunca lo charlaban sino que ellos lo tomaban por las malas. Llegaron a usar *lata*²⁷ y *hubieron* (sic.) varios heridos del INEM.” (Alumno 3, Colegio Deogracias Cardona)

Igualmente, en la dirección del texto de Goldemberg, se presenta un corte narrativo que muestra la ausencia de renuncia pulsional y la consiguiente búsqueda de satisfacción de la pulsión de muerte:

“En todos los colegios se ve la droga, en todos los colegios fuman. (...) La cripa y la marihuana son las que más se ven. En este tiempo ya no se ven tanto. (...) No es que el co-

27 Cuchillos

legio era peor... para nosotros ya es mínimo, para nosotros que estamos acá ya es mínimo. (...) El único problema que yo he visto por droga es que apuñalaron a un niño porque le debía \$1.000 de droga a otro. (...) El muchacho estaba muy loco, eso fue el año antepasado, ese fue el único caso que se ha visto aquí. (...) Fue que uno llegó como drogado y quería más y necesitaba sus mil y fue a parar al otro y el otro fue *conchudo*²⁸ y en vez de decirle yo le pago, le dijo “no, ábrase²⁹, yo no le pago los mil”, cogió ahí mismo *la lata* y le pegó... (risas); y luego lo cogieron y se lo llevaron pa'l baño y le pegaron una pela, pero fue muy grave porque al otro le comprometió el pulmón y quedó en una unidad de cuidados intensivos como 2 días... uno en este momento lo retiraron del colegio, pero la mamá del joven que fue apuñalado, la mamá vino aquí y habló con el otro; pero lo que pasa es que el papá del niño que fue apuñalado también es un drogadicto, era un drogadicto, entonces también al papá se le sancionó peor, yo no sé por qué; pero la mamá si muy formal que vino a hablar con el muchacho que le había apuñalado al hijo de ella. Estuvo normal, el otro se graduó el año pasado aquí, lo volvieron a recibir y el otro joven se retiró, seguramente terminó en otro lado. Eso es lo único. Yo estoy aquí desde séptimo y yo nunca... y todo el mundo decía que era la primera vez...dentro del colegio, porque eso fue en el coliseo, por lo que eso fue horrible, llegó la policía.” (Alumna 4, Colegio Deogracias Cardona)

Teicher, M. establece la diferencia entre el narcisismo sublimado y el narcisismo patológico de una manera amplia, siendo escéptico con respecto a la prevalencia del primero sobre el segundo:

“El desarrollo de la cultura humana pretende encontrar una ética que haga la convivencia agradable para todos. Pero quizás el obstáculo insalvable esté, en cuanto a lo individual, en el poder que puede adquirir un narcisismo recalcitrante que quiere a los demás, padres, hijos, hermanos, parejas o amigos, siempre y cuando éstos estén dispuestos a satisfacer sus arbitrarios deseos. Un narcisismo al que no le interesa demasiado ni el futuro, ni el resto de la especie. El instinto

28 Puede ser sinónimo de cínico

29 Retírese de aquí

de conservación de la especie motiva la reproducción, pero no la preocupación por los vecinos. Este aspecto perverso del narcisismo, individual y grupal, está en constante conflicto con otro aspecto del narcisismo, que podemos llamar sublimado. El narcisismo sublimado, preocupado por aquella ética universal, presiona para que uno esté dispuesto a compartir con los demás, a ser solidario. Pero la solidaridad y la buena intención de compartir con los demás, según lo señala la historia, logra imponerse en la teoría, mientras el narcisismo perverso reina en la práctica concreta.”

Se muestra como se da, en algunos de los adolescentes entrevistados, la prevalencia de este narcisismo patológico, bajo la modalidad de narcisismo de las pequeñas diferencias; de hecho Teicher cita *El Malestar en la cultura de Freud*, cuando afirma que, “No debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños”. Se puede apreciar en el texto que se cita a continuación la manera como la estructura de consciencia moral de los sujetos a los que se refiere, compañeros del contexto social de referencia, producto del trabajo de formación en todos los contextos, aun no parece habilitarlos para aportarle de manera constructiva al orden social y a la cultura:

“*Cójasen*, (sic) porque a uno no le gusta que le humillen el barrio. ¿Sí ve? Le dicen a uno que (los del barrio) Galán son una manada de bobos, y qué no sé qué, entonces uno les dice “ah, ¿sabe qué?, (los del barrio) La Avanzada, manada de *pedorras*³⁰” y empiezan así. Y así es. Y al otro día cuando uno menos piensa, lo están esperando dos. Entonces usted al otro día después de que ve esos dos, usted va con otros y así se empieza a formar una banda grande. Y cuando usted menos piensa ve por ahí unos quince o veinte *pegiando* ahí, dándose duro. O sea, se arman como para protegerse de los otros... yo sí me parchó³¹ con esos manes del (del barrio) Galán que se mantienen *pegiando* y todo con los de (del barrio) *La Pelusa*, yo sí me parcho con ellos pero... No peleo con ellos. Yo peleo solo.” (Alumno 2, Colegio Isabel La Católica)

30 Personas sin valor, insignificantes

31 Reunirse, juntarse

Cierto tipo de auto admiración, que implica satisfacción narcisística, sin tener en cuenta lo adaptativo del comportamiento ni el eventual daño que se le pueda hacer al otro se ven reflejados en el siguiente corte narrativo:

“No, normal. Pues... Normal, sí. Normal. Yo cuando peleo yo ahí mismo al ratico... es que yo... ¿sí me entiende?, pues a mí me dicen que yo peleo muy bacano. Pues yo no sé yo peleo todo bacano, entonces... pues porque uno esquivo los puños. Uno se los esquivo y le pega uno, uno alcanza a pegarle así bien donde es. Entonces sí me entiende, por eso es que dicen que ah que pelea rebacano. Que no, que qué miedo peliar con usted.” (Alumno 2, Colegio Bosques del Norte)

Se encuentran expresiones de narcisismo sublimado que como se dijo se refiere en sujetos que considera el valor del otro semejante, le muestran respeto y puede llegar a expresiones activas de solidaridad con el mismo, o bien puede llegar a manifestar sentimientos morales frente a las experiencias injustas de las que es, o puede ser objeto. Al respeto se tiene:

“Hay varias formas de bullying, ¿me entiende?, el bullying que pues se pueden burlar de la persona tal como es y el otro que es como agredir a la persona o mirar sus defectos y reírse de ellos; como personas a veces que no pueden caminar bien o que de pronto están malformadas la cara entonces comienzan a reírse de los defectos, entonces pues a uno le da como rabia y uno le dice pero pues si el nació así, ah, pues eso es un defecto, pero eso lo hace diferente a las demás personas y comienzan a burlarse de él y pues a uno le da rabia entonces uno le dice: *donde usted estuviera en el lugar de él a usted no le gustaría que se le burlaran.*” (Alumno 3, Colegio Latinoamericano)

Contextualizando la afirmación en otra perspectiva epistémica, la de Kohlberg, que si bien es un teórico ajeno al psicoanálisis, con respecto al tópico que ocupa la presente discusión es totalmente pertinente. Afirma Kohlberg:

“(...) el sentimiento moral, es una percepción vinculada a lo afectivo, que nos lleva a aprobar o desaprobar nuestros

juicios o acciones y los de los otros. La vida moral empieza, de forma radical, con el sentimiento moral, es decir, con la capacidad de percibir la dimensión moral de una situación”.

Ese sentimiento moral básico tiene dos dimensiones, la primera es lo que el mismo Kant llamaba un sentimiento de satisfacción consigo mismo. Hacer el bien es emocionalmente gratificante y el gozo producido por la conciencia del deber cumplido es uno de los componentes fundamentales de la felicidad. El segundo sentimiento moral básico es el de la benevolencia; y nace en la infancia, pues desde niños, tenemos la capacidad de emocionarnos ante la alegría o la tristeza de los otros y hacer algo por consolarlos. Algunos consideran la benevolencia como el núcleo de la vida social pues sobre este sentimiento se fundamentan todas las instituciones de este tipo.

Ampliando este concepto, Hoyos (1995) define la moral como un sentimiento (vivencias y motivaciones) que tiene su origen en experiencias del mundo de la vida, así no se exprese en sentimientos sino en juicios y principios. Este es el fenómeno moral fundamental que se explicita en tres aspectos:

En primer lugar, está el sujeto moral o sujeto de los derechos humanos; luego los sentimientos morales, los cuales pueden ser analizados a partir de las vivencias que se generan, por ejemplo, resentimiento, indignación, culpa, reconocimiento, gratitud o perdón, y por último, la sensibilidad moral para detectar y vivenciar los conflictos morales que se presentan a diario en el mundo de la vida y en las instituciones educativas y para contextualizar las posibles soluciones. Reflexiones presentes en las narrativas de los sujetos participantes, concernientes a esta temática, se expondrán en el aparte siguiente

Lugar del otro semejante

En este aparte se expone el valor, que se refiere en los cortes narrativos de los sujetos, del otro semejante. O bien un alter ego que se respeta o bien un semejante al que se lo denigra y se lo utiliza. Gushiken (2000) refiere con base en la teoría de Lacan de la constitución imaginaria del yo a partir de procesos de identificación que están su origen mismo, que

Lo que el psicoanálisis demuestra es que la experiencia de sí en el ser humano ocurre siempre en referencia al semejante. Es decir, es la imagen del semejante la que le

proporciona la suya y le permite ordenar la realidad. Este es un hecho de estructura que tiene su fundamento en la constitución misma del yo. (Pág. 40)

Si la experiencia se encuentra siempre con relación al semejante y sienta las bases para construir la identidad y previamente la instancia yoica, también el semejante se encuentra en la base de la posición ética de los sujetos. Bleischmar lo expone claramente al diferenciar ética de moral, para ella “la moral es un conjunto de formas históricas de las que se van tomando los principios con los cuales se legisla” (Pág. 27), y en ese sentido la moral cambia con las diferentes perspectivas de las socioculturas de época a época, mientras que, “la ética siempre está basada en el principio de semejante, es decir, en la forma con la que se enfrentan las responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro”. (Ibíd.). En el contexto de la teoría de Bleischmar, la Ley se establece con base a la moral y en la medida en que esta varía, la ley igualmente variará. La ética por su lado debe ser constante en su valoración del semejante y en la responsabilidad subjetiva frente al mismo. La autora añade que: “la moral se mantiene dentro de las pautas de la ley, la ética a veces tiene que transgredir las pautas que da la misma ley” (Pág. 28), justamente para legitimar el derecho del otro semejante

Por su parte Franco, Y. (2012), en el texto, *Abuso, sujeto y sociedad*, en dirección al texto de Freud de, *El Malestar en la Cultura*, afirma que la sociocultura “debe proveer de modelos identificatorios y de objetos obligados de la sublimación” (Pág. 8). De esa manera se fortalece la alteridad, el reconocimiento del otro, cuando es posible la identificación recíproca y las tendencias agresivas se reorientan sublimatoriamente evitando tomar al otro como objeto. Citando a Castoriadis, Franco refiere que también desde la sociocultura se “señalan aquellos tipos de lazos (con el otro semejante) que la sociedad inviste como ideales, y también los que son rechazados” (Pág. 8).

Quizá una muestra de cómo se constituyen esos ideales que regulan el vínculo y como se vuelven vigentes en el espacio escolar y las consecuencias que tienen, puede evidenciarse desde la percepción de un alumno consignada en su corte narrativo. El adolescente percibe que existe el estereotipo de que los sujetos con prestigio son aquellos que se encuentran en conflicto con la ley, lo cual lo encuentra relacionado con la violencia y considera que son vividas en la institución:

“Hay cosas que incitan a ser violento o hay cosas que incitan a hacer otras cosas. Y más que todo es verlo por el tema de lo masculino, lo femenino. A los hombres por ejemplo... yo por ejemplo he hablado mucho hace poco y con mis compañeros, dialogamos eso, uno se pone a ver y las mujeres ya como que últimamente no les gusta los hombres buenos, ¿cierto?, prefieren como *rehabilitar gamín*³², en el sentido espléndido de la palabra. Pero sin herir susceptibilidades... pero uno ve cómo a las mujeres, ¡no, es que a mí me gusta el *lamparoso*³³, el que está metido en la esquina, el que siempre va a fumar marihuana, o el que quizá se hace respetar! El malo, como el que tiene el poder en el barrio, el que controla la frontera invisible, el que tiene delirios de traqueto³⁴, y esas cosas, ¿cierto? Entonces la mujer *no, yo me voy detrás de él*. Entonces ahí vamos los hombres; entonces los hombres por el afán digamos de conseguir una mujer, o de estar con una mujer, de quizá tener una novia, entonces *yo me voy a volver como ese; entonces yo ahora voy a ser lamparoso, ahora yo soy el que me voy a parar a la esquina, el que me voy para los perreos*³⁵, como más bien los llaman en el bajo mundo, y otra serie de actividades que me conducen a mí a esas cosas. Igual las mujeres. Entonces las mujeres comienzan a ver qué, paqué que eso no se puede negar, son hasta pintosos, bonitos, paqué. Pues algunos, algunos. Pero entonces uno llega y las mujeres dizque *no es que vea esas grillitas*³⁶ *siempre con los más bonitos*, entonces ahí va la mujer. Entonces ahora las mujeres como ven *las grillas*, la que usa las chulas sin cordones, la que usa la ombliguerita³⁷,

32 Se dice de la tendencia de muchas adolescentes de vincularse de preferencia con jóvenes con problemas con la ley o con historial de marginalidad y adicciones

33 Denominación popular que se le da a los adolescentes que llaman insistentemente la atención, bien sea por su adicción, por su conducta transgresora, por su marginalidad o por todas ellas

34 Personaje que está en declarado conflicto con la ley, generalmente por problemas de microtráfico y sicariato

35 Encuentro de adolescentes caracterizados por su dedicación a la sexualidad sin control y al consumo de droga

36 Denominación popular que se les suele dar a las adolescentes que tienen una conducta sexual ligera y sin control

37 Blusa que deja ver en las adolescentes la parte media de su cuerpo, lo cual es considerado sensual entre los adolescentes

la que se pinta la cara, que eso no, mejor dicho... Entonces las niñas comienzan a seguir ese estereotipo también, y ahí entra la sociedad *es que no, ese es malo, es que vea cómo se plantean esas cosas*, y ese es el problema, de que los estereotipos que se están planteando más que todo en el tema sexual o de relaciones afectivas entre los jóvenes van encaminados a esos dos estereotipos, y eso es lo que está generando demasiado bullying, para mí, y demasiados conflictos.” (Alumno 4, Colegio Bosques del Norte)

Franco, Y., recuerda una expresión clásica en Freud que afirma que “el otro semejante siempre está integrado a la vida psíquica, sea como modelo, objeto, rival o ayudante” (Ibíd.), añadiendo que el modo de relación que se establezca con este semejante depende del modelo vincular hegemónico en la sociocultura, por lo cual siempre es necesario preguntarse, sobre todo en el campo clínico cual es el valor que el sujeto le confiere a este otro semejante y correlativamente preguntarse por el modelo relacional vigente en la sociedad. Este modelo estaría presente no sólo en la sociedad amplia sino también en sus instituciones, escuela, familia y por supuesto también se encontraría referido en los medios de masas.

Franco entiende que la alteridad se forja sobre la base de aceptar la diferencia recíproca entre los atributos de los sujetos y entre los sujetos, simultáneamente al reconocimiento de su condición de semejante. Por el contrario

“(…) el abuso es la abolición del otro, su degradación a la calidad de objeto, de objeto de la pulsión: intercambiable, parcializable, manipulable, etc. Y es en este punto que nos encontramos con una cultura que entre sus significaciones contiene la del consumo como ideal.” (Pág. 10).

La forma como un semejante, en este caso una adolescente es tomada contra su voluntad como objeto para la diversión de un grupo de adolescentes puede ser una muestra de ello:

“(…) Una vez me pasó un caso muy chistoso que salimos del colegio y que ay, que había pelea en la cancha de tejo, y que no sé qué. (Risas). Y bajamos dizque a ver quiénes eran los de la pelea, y resulta que era una niña que me dijo a mí, que... resulta que la de la pelea era yo, pero yo no

sabía... (Risas), entonces todo el mundo me bajó con esa idea de que iba a haber pelea, pero mentiras que ya sabían que era yo, y entonces esa niña dizque... la niña ya tenía el pelo así todo cogido, estaba con vaselina en la cara, con esas uñas cortadas en punta... con anillos, ¡ay!; entonces yo... a mí me dio risa, “¡oigan a esta, yo que me voy a poner a pelear con usted!” dizque “sí, es que yo a usted le tengo ganas” y me cogió del pelo, y entonces yo me defendí, pero me cascó, (risas), Pero es que ella ya estaba preparada, y yo no, yo iba era a ver...era una niña, (risas), era una niña, pero yo fui y le dije a la abuela, y la abuela le pegó.” (Alumna 7, Colegio Bosques del Norte)

Se refiere al respecto un corte narrativo de una alumna del Colegio Bosques del Norte, en el cual expone su concepto de violencia relacionado con la agresión indiscriminada hacia las personas colocados como objetos de la pulsión del otro:

“Es violencia, por ejemplo, cuando agreden a las personas, sin importar... pues sin importar sus discapacidades, que sean mayores, sean niños, o la persona que sea, no piensan en el daño que pueden hacer sino en agredirlo, y sólo pensar en la agresión que le va a hacer. (...) O también puede ser una burla, cuando los compañeros se burlan. (...) También sería bullying porque no solamente lo tienen que agredir a uno; simplemente con las palabras que le digan a uno, también lo pueden agredir a uno.” (Alumna 3, Colegio Bosques del Norte)

Complementariamente se presenta otro corte narrativo de un alumno del mismo establecimiento educativo, en el que se aporta una consideración personal acerca de lo que se considera un acto violento que conlleva aspectos sexuales:

“La agresión no solamente es física, mental, sino que también hay casos en que también se presenta la agresión sexual. Y agresión sexual no es solamente ir a estar como, como una violación precisamente, sino que una agresión sexual implica otra serie de cosas: ser excesivo en caricias con las niñas... o sea una serie de cosas que se presentan dentro de la institución, y que no se pueden negar.” (Alumno 4, Colegio Bosques del Norte)

Goldemberg plantea que hasta hace unos años y no muchas décadas, el castigo físico era parte del proceso educativo... El tratamiento de la violencia familiar fue erradicando ese discurso, pero ahora tenemos el problema inverso: la violencia aparece no por el modo educativo, sino en este desafío a la autoridad o directamente cuando no se la reconoce, o bien entre los mismos alumnos.

Se expone un corte narrativo, también del alumno anterior, relacionado con la forma como entiende, en contradicción con Goldemberg, que desde el modo educativo, más exactamente desde el modelo de competencias con el que se educa, entendido como la pugna por sobresalir sobre el otro, se contribuye a la generación de conflictos:

“Pareciese una contradicción también hablar de, digamos solucionar el conflicto, de tener una convivencia, cuando a nosotros nos educan bajo un modelo de competencias, ¿cierto?, que es que yo siempre voy a tener que estar compitiendo con el otro, por primer puesto, por segundo puesto, tercer puesto, que saqué cinco, que el otro cuatro, entonces yo siempre voy a estar tratando de competir y competir y competir más competir... y pues no sé si... pues cualquiera sabe que la competencia es el inicio de cualquier guerra. ¿Cierto? Por ejemplo una partida de ajedrez qué es, es una guerra, una competencia entre la mente de alguien, de él contra mí. Y es ahí donde hablamos también de eso, o sea, si a nosotros nos educan en un sistema que nos obliga a competir, cómo llega un maestro a decir, “no, a los diez primeros que terminen les califico”, entonces los diez primeros son los buenos y les califica y los otros no, entonces comienza esa competencia de quién quiere ser el mejor, y así, o sea la excelencia hay que perseguirla pero no de esa manera, o sea no hay que educarnos en una competencia porque eso genera conflictos también. Porque yo a toda hora voy a estar compitiendo, entonces yo le voy a tener envidia a él, le voy a tener envidia a él, y eso es un problema que genera líos, conflictos.” (Alumno 4, Colegio Bosques del Norte)

Este corte narrativo expuesto parece encontrarse más afín al texto de Meirieu, Ph., (2008) en cual considera que la violencia es,

“(...) todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto. En cuanto a estas dos áreas, física

y psicológica, la segunda palabra no es anecdótica, puesto que hay violencias que van específicamente en contra de la integridad psicológica, por ejemplo la humillación. Estas violencias psicológicas muchas veces son obra de la institución misma, aun cuando ésta se encuentre luchando contra otras violencias, en particular las violencias físicas. “(págs. 94 – 95)

En el texto, *Los pactos de paz entre bandas*, N. Gushiken (2000), discute acerca de las teorías de la violencia y encuentra ante todo 3 teorías relevantes sobre la misma provenientes de las ciencias sociales. Estas las refiere el autor citado: la primera “sería el resultado de la marginación y la pobreza; la segunda la atribuye a procesos relacionados con la cultura y los valores; y la última la explica como producto de los procesos de poblamiento de la ciudad” (Pág. 13).

Aunque el autor se centra en los móviles que llevan a los jóvenes a vincularse a grupos, pandillas o combos de adolescentes en conflicto con la ley y en los casos expuestos se trata solo de tentativas de paso al acto, se encuentra pertinente citarlo y considerar que debe referirse, en tanto el vínculo común es el fenómeno de la violencia que lleva a desconocer el respeto por el otro y a atentar contra su integridad física en este caso.

Gushiken considera con respecto a la primera teoría que esta focaliza sus tentativas de explicación en:

“(…) la pobreza, la falta de oportunidades de estudio y capacitación, el desempleo o la falta de trabajo *digno*, la carencia de espacios adecuados para la recreación y, en general, la falta de oportunidades de realización personal y, por ende, la frustración... junto con el escepticismo.” (Pág. 13)

Con respecto a la segunda modalidad explicativa de este tipo de violencia, la relacionada con un tipo particular de cultura y de valores, Gushiken, cita a Salazar 1992 y afirma que

“(…) sin desdeñar el papel de la pobreza en un medio bombardeado por las ofertas de la sociedad de consumo, el narcotráfico, en tanto modelo de referencia y opción para realizar los deseos y el binomio impunidad-complicidad de la policía– atribuye el fenómeno a la irrupción de una subcultura llamada de la muerte.” (Ibíd.).

En este modo explicativo, el de la subcultura de la violencia convergen tanto el fenómeno del narcotráfico como el consecuente proceso de deterioro de la gubernamentalidad, de la política y de la autoridad permeados por actores de la ilegalidad.

Con respecto a la tercera vertiente explicativa de la violencia desde las ciencias sociales, la violencia como resultado de los efectos de poblamiento, el autor considera que esta se centra ante todo en “la ausencia de un proyecto colectivo que guíe la construcción de las ciudades, y del otro, las *discrepancias entre la velocidad del desarrollo económico, las transformaciones de creencias y comportamientos y el ritmo de institucionalización de nuevos arreglos sociales*” (Pág. 20), resultado de lo cual se presentan sectores excluidos de los beneficios de la sociedad, de la acción del estado, de los procesos de normatización que deben regir al colectivo. El autor sin embargo comenta que “Difícilmente podríamos desechar estos planteamientos en nuestro esfuerzo por comprender el por qué de las guerras entre bandas.” (Pág. 19)

Gushiken expone la propuesta psicoanalítica de que los sujetos llegan a ser capaces de actos violentos cuando existe una falla en la función paterna, entendida como una falla en la ley, “función organizadora, reguladora, del vínculo con los otros”, que evita que el sujeto se oriente en función de los intereses del colectivo, cuando la función del padre falla “lo que se produce es lo contrario, un empuje a la transgresión y a la destrucción” (Pág. 26). Unido a la falla de la función paterna, Gushiken propone como recurso explicativo el predominio de unos significantes amos que vienen con el cambio cultural y que operan ya no en dirección de la ley sino en dirección de intereses particulares y citando a Mesa, C. C. (1999) afirma que estos significantes amo llevan al goce, “un goce que rechaza pasar por el Otro simbólico, el Otro de la Ley, [...] un goce que está más allá de la función paterna, la de la prohibición.” (Pág. 28).

En el análisis de la información que tiene a su alcance sobre jóvenes y bandas violentas de jóvenes, Gushiken encuentra que lo que se entrevé en los testimonios de estos jóvenes se relaciona con que:

“(…) lo que está implicado en la emergencia de sus actos es una lectura de la mirada, la palabra, el gesto, el incumplimiento, la provocación, (del otro o de los otros semejantes) como hechos que buscan faltar y resquebrajar el respeto y el reconocimiento que el joven o la banda consideran merecer –esa es la intención oculta de quien los origina–, lo que

abre, de no ponerle remedio, la posibilidad de que en adelante esta u otras personas o grupos *se la monten*.” (Pág. 38)

El siguiente corte narrativo de un alumno del Colegio Isabel La Católica implica expresiones de violencia, que se formulan entre lo fantasmático y lo verídico como formas de dirimir los conflictos con el otro semejante o de estar prevenidos contra los mismos evitando en la lógica del texto expuesto perder el respeto de los otros.

“No, pues eso fue muchos años atrás. (...) Hace por ahí tres años. (...) No, pues peleas bobas. Porque un niño me la mantenía montando. Me quitaba *el algo*³⁸, entonces... Yo lo tuve que *quemar*³⁹... *Lo estallé*⁴⁰... No mentira, le pegué una puñalada no más. Claro, él también me pegó. (...) Yo no pensé; uno con rabia no piensa. (...) No, yo no le dije nada. Yo le pegué una puñalada de frente. (Con respecto al porte de la navaja) No, pues normal. Es que ahora porque hay mucha seguridad, pero uno antes entraba hasta machetes acá al colegio, pues, yo no, pero entonces sí mucho antes también. (...) El fin de semana sí. Que no falta el que lo mire a uno feo, entonces uno también le responde con la misma, entonces se arma un problema ahí, entonces *paila*⁴¹. Pero no, los fines de semana, aquí en el colegio no. Cuando salgo por ahí por la noche, yo voy con *la cabra*⁴² o con el cuchillo.” (Alumno 1, Colegio Liceo Isabel La Católica)

Extensivamente Gushiken encuentra en los adolescentes cuyos actos violentos analiza, la presunción de que *un visaje* implica la posibilidad de una agresión, en tanto se hace una lectura, desde lo imaginario del sujeto de presuntas intenciones malignas del otro, lo cual basta para desencadenar el acto agresivo. Una expresión en esta dirección podría encontrarse en el relato de otro alumno:

“Hubo problema, y el chino y yo nos pegamos de a puñaladitas. (...) Sí, yo recibí unita, eso fue un rasguñito. (...) En el hospital estuve como media hora no más. El chino quedó vivo. No pues porque... ese *man* era mire y mire feo.

38 La comida de la tarde

39 Disparar

40 Maté

41 De malas

42 Patecabra- barra de metal, aplanada y con una hendidura en un extremo

Entonces a uno le sacan la rabia. Entonces él me dijo que si íbamos a *peliar*, entonces yo le dije que breve, pero entonces él me dijo en descanso y yo le dije que a la salida. Entonces *peliamos*, y ahí, *nos acariciamos*⁴³, y ya y a puñal. No, eso fue en otro colegio. Eso lo azara a uno, esa miradera... No, pues yo sí había conversado con él. Pero entonces eso, pues “este marica” o así. (Risas) Entonces ya sí, ahí pasó todo. No, pues yo quedé con una mano toda paila en el hospital. Y el chino quedó por allá tirado en una camilla.” (Alumno 5, Colegio Isabel La Católica)

Gushiken encuentra que es en el sentido en que el yo está constituido en una dimensión imaginaria como se dijo, con base a procesos de identificación con el semejante, es esto lo que permitiría aproximarse a la comprensión sobre la posición violenta de muchos jóvenes en la cual basan la propia percepción acerca de su condición masculina y viril,

“(…) es asumiendo el imperativo de comportarse como déspotas que no experimentan compasión por nadie, y que cualquier manifestación del otro inscrita en el conjunto como una falta contra la condición de hombre que los define en cada momento y lugar sirva para detonar una acción agresiva. Pues es esta disposición fundamental a agredir al otro que se le ocurra poner en suspenso la idea de hombre que ha consolidado –”cascar al faltón”, evitar que el otro se “la monte” o venga a “darle en la cabeza”– lo que define la posición en la existencia de estos jóvenes que hacen depender su condición varonil de reacciones de prestancia y ostentación.” (Pág. 42)

Igualmente esta aproximación de Gushiken, acerca de la preeminencia de lo imaginario sobre lo regulador de lo simbólico, se puede encontrar reflejada en la aguda percepción de un alumno:

“Hay más de uno que porque fuma marihuana anda *visajado*⁴⁴ y anda mirando feo a todo el mundo y anda chocando hombros con todos, entonces por ejemplo nosotros, estábamos en la UTP trotando y habían unos *manes* haciendo ejercicio y entonces nosotros entramos ahí a

43 En este contexto y en sentido figurado, causarse algún tipo de daño físico a partir de la acción de los golpes o de la acción de algún elemento corto punzante

44 Mirando feo y persistentemente

hacer ejercicios y arrancan a gritarnos porque estaban allá fumando *bareta*⁴⁵. Se vuelven muy *visajosos*, los lleva como a crecerse, creen que eso les sube la autoestima, no solo la marihuana, también *el perico*⁴⁶, *las pepas*⁴⁷. Las *pepas* los vuelven muy disparados, los acelera por dentro y los calma por fuera. Las *pepas* todas generan violencia desde el *diazepam* hasta el éxtasis, todas, los alborota. Por ejemplo el bazuco, yo he tratado con demasiados locos en mi vida, los vuelve sordos, eso los aísla y ellos no son sino creyendo que todo el mundo quiere montárselas.” (Alumno 3, Colegio Deogracias Cardona)

También podrían asimilarse las expresiones anteriores de los estudiantes citados en términos de la mencionada conceptualización de Loureiro, M. (2013) acerca de que la época, por la falta de regulaciones externas y consecutivamente de un criterio moral sólido a nivel interno en los sujetos, presenta reiteradamente adolescentes expuestos a la emergencia desregulada de la pulsión o lo que es equivalente, adolescentes con una tendencia a incurrir en pasos al acto.

Al respecto podría adicionarse otro relato en el cual una alumna refiere experiencias directas de violencia vividas en los espacios barriales de referencia que conllevan agresión entre hermanos en ambientes con presencia de licor y droga y desenlaces del orden del fratricidio y que se relacionan con la posibilidad de agresiones en espacio educativos. Dice la adolescente:

“Por ejemplo yo conozco un caso, unos amigos de mi hermana. Ellos tenían un apartamento, no sé en qué parte, entonces mi hermanita estaba... pues estaban allá tomando, mis hermanas, los muchachos, pues, gente, ¿cierto? Y entonces los dos hermanos estaban muy borrachos y pues hasta mis hermanas y todo, entonces mis hermanas dijeron (sic) que ya se iban a venir para la casa; entonces ellas se vinieron y quedó una sola amiga con todos los hombres, pero eran muy buenos amigos y eran dos hermanos, y uno estaba muy, muy borracho y llegó y le dijo dizque “oiga usted se va a gastar toda la plata de las facturas”, y él le dijo que “ah, que

45 Marihuana

46 Cocaína

47 Drogas alopáticas, pastillas por lo general estimulantes

eso era problema de él, que pa'eso él se la conseguía”, que yo no sé qué, y empezaron a pelear horrible, pero ya los que estaban se habían acostado a dormir y se pusieron a pelear cuando llegó uno y le sacó un cuchillo; y se pusieron a pelear entre esos dos y él le metió una puñalada en el pecho y lo mató; él mató al hermano. Cuando al otro día llamaron a mis hermanas que a contarles, cuando pues uno no lo podía creer que un hermano matara a otro hermano, cuando fueron donde él y él estaba ya en la cárcel, pues ya estaba allá preso y ya, había matado al hermano, de un solo impacto le metió una puñalada y lo mató. Pero eso fue debido a qué... pues uno, a uno le da mucho pesar y mis hermanas lo quieren mucho a él y le tienen mucho pesar, porque él ahora se arrepiente y él dice que él no lo hizo conscientemente, que él estaba muy borracho, muy drogado también para hacer una cosa de ésas, porque uno así, como así venir a coger un cuchillo y enterrárselo a un hermano, pues eso lo tiene que hacer una persona que está inconsciente.” (Alumna 3, Colegio Bosques del Norte)

La expresión *pasaje al acto* de Loureiro implica la tendencia a cometer excesos y transgresiones de todo tipo, implica quedar a merced de la compulsión, del goce o lo que es equivalente, de la pulsión de muerte. Igualmente podría decirse que conlleva la tendencia a negar la castración. Se debe entender el término castración como lo propone el psicoanálisis, como un proceso estructurante del sujeto que se remonta al orden edípico e implica el reconocimiento temprano de que existe en el orden familiar y en el orden social y cultural unos límites, una ley, un orden que regula y exige la auto regulación sobre la base de que no todo es posible para el sujeto.

Las expresiones anteriores de violencia escolar y el bullying como una forma que aparentemente pareciera una forma más moderada de violencia, pero es violencia al fin y al cabo, pueden incluirse en la descripción de violencia que hace Sánchez Sarmiento, M. (2011). La autora afirma:

“Una de las formas de la violencia, la *violencia subjetiva*, es aquella que aparece de un modo visible, y ejecutada por un agente que podemos definir al instante: alumnos que golpean a un compañero, padres que atacan a docen-

tes, alumnos que le queman el pelo a una profesora, etc. La violencia subjetiva es como una perturbación del estado de cosas *normal* y pacífico.” (Pág. 5).

Los efectos del bullying pueden encontrarse sintetizados en la cita que hacen Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L. I., y Vernon, A. (2008) en el texto denominado: *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del Bullying en la ciudad de Cali*. Dicen los autores citando a Rigby (2003)

“Los resultados de investigaciones transversales sugieren que ser continuamente agredido por pares está significativamente relacionado con bajos niveles de bienestar psicológico y ajuste social, con altos niveles de estrés psicológico y con diversos síntomas somáticos. A su vez, los reportes de estudios retrospectivos sugieren que la agresión constante efectuada por pares puede contribuir a dificultades posteriores en salud y bienestar general, mientras que los estudios longitudinales proveen fuerte soporte sobre el hecho de que esta situación es un factor causal significativo de problemas de salud y bienestar emocional, y que los efectos pueden ser duraderos. Más aún, estos estudios indican que la tendencia a victimizar a otros o a otras en la escuela, predice con certeza la conducta antisocial y violenta del adulto.” (Pág. 299).

De acuerdo con el texto, quien es víctima de bullying no sólo está inserto en una situación en la que se lo desconoce como sujeto, e igualmente se le desconoce su alteridad, adicionalmente se está expuesto a la que se denomina violencia subjetiva caracterizada por acoso y maltrato físico y emocional por los pares con consecuencias severas para su desarrollo ulterior. En el momento en que el bullying se da, el sujeto víctima del mismo puede ser sometido y reducido a una posición pasiva dando con la misma su aquiescencia para la continuación del maltrato.

“Yo era... bueno, todavía, buen estudiante; entonces había unos más grandes que perdían el año, y me *chanta-jiaban* con que les hiciera las tareas. También una vez me encerraron en un baño y todos digamos se desnudaron y me agredían con palabras. (...) No de tomaron medidas, me amenazaron con cascarme y matarme, entonces yo me quedé callado. Nadie de aquí lo sabía.” (Alumno 18, Colegio Bosques del Norte)

Los adolescentes entienden plenamente las consecuencias psicológicas del maltrato a manos de los otros semejantes.

“Si porque que a uno lo traten como si uno fuera un inútil, como si no sirviera para nada, uno se va a sentir así y va empezar a tratar a los demás así como lo tratan a uno, porque a uno lo han enseñado a que así es como, pues por decirlo así, como uno se debe comportar por como ellos lo tratan a uno.” (Alumna 4, Colegio Latinoamericano)

En otros casos también, el bullying lleva a enfrentamientos físico como alternativa para exigir el respeto, el cual no siempre se logra:

“(…) Yo estaba en séptimo, y entonces *habían* unas niñas que, yo no sé, yo les caía mal. Entonces me mantenían estrujando, y a mí no me gustan los problemas y así. Y yo me quedaba callada, me vivían insultando, pegando, diciéndome cosas, pero yo me quedaba callada. Hasta que una vez estábamos allí por la portería, entonces me estrujaron, y yo no, yo no me quedé callada ni nada, entonces ya nos pusimos a *peliar*; pero fueron cinco... Que porque les caía mal, pero no sé por qué. No, me estrujaron, entonces yo... es que no me acuerdo qué les dije, y ellas volvieron a dar una vuelta. Y entonces ya me cogieron del pelo.” (Alumna 3, Colegio Isabel La Católica)

Otra forma de plasmar las consecuencias de responder a la agresión de un coetáneo que provoca, lo muestra una adolescente, que frente a un acoso de una compañera por celos responde ubicando el conflicto en el intercambio de agresión en la misma línea sugerida por su rival amorosa:

“(…) a mí me tocó ver a mi mamá ese día llorando y todo, porque yo no he sido la hija perfecta y mi mamá ha tenido que luchar mucho conmigo y con mi hermana... Yo digo que ella actuó mal, primero de insultarme a mí y el actuar de esa manera. Pero yo también actué mal en responderle. Yo... si yo hubiera sido consciente de las cosas, yo mejor me hubiera quedado callada y me hubiera ido, o le hubiera dicho que, pues sí, que se quedara con él y que a mí me dejara tranquila; más sin embargo yo también reaccioné con ira y también le contesté; entonces yo digo que

ahí ninguna de las dos tenía la razón.” (Alumna 1, Colegio Bosques del Norte)

Complementariamente esta misma alumna considera que el dialogo es el mejor recurso para dirimir las dificultades interpersonales, mostrando en la línea de Bleischmar su concepción del otro semejante: “para que mis obligaciones éticas se constituyan con respecto al otro, yo tengo que tener una noción del semejante que sea abarcativa” (Pág. 28).

“Es mejor hablar, el diálogo. Es mejor el diálogo que los golpes y que antes que hablar uno tiene que pensar; la verdad la lengua es algo muy... es más peligrosa la lengua que cualquier cosa. Uno puede herir a una persona con lo que le dice; entonces yo digo que es mejor controlarse; primero pensar y después hablar. Y tratar de solucionar las cosas con el diálogo.” (Alumna 1, Colegio Bosques del Norte)

Esta posición es compartida por otros adolescentes, que enfatizan la vía de la palabra a la vía de hecho demostrando que como sujetos son responsables de su comportamiento frente al otro y reconocen al mismo como sujeto de la palabra capaz a su vez de tramitar las diferencias. Tomar esta actitud es ya hacer uso de un sentido y una práctica política. De ello se tienen dos ejemplos:

“El conflicto se empieza a formar en sí mucho en parte de eso, porque uno dice “no, este tal cosa y tal otra”, pero no, usted siempre tiene que tener un diálogo con una persona para poder describirla; si usted no es capaz de sentarse con una persona a hablar, pues yo pienso que eso es muy malo. Pero si usted tiene la capacidad y la mente, y la razón para hablar con otra persona los conflictos se disminuirían.” (Alumno 7, Colegio Bosques del Norte)

“(…) unos tienen una visión y otros tienen otra, pero uno no intenta ver el punto de vista de esa persona, uno siempre intenta en tener lo de uno, o sea que mi palabra es la que vale y no la de los demás. El conflicto se empieza a formar en sí mucho en parte de eso, porque uno dice “no, este tal cosa y tal otra”, pero no, usted siempre tiene que tener un diálogo con una persona para poder describirla; si usted no es capaz de sentarse con una persona a hablar, pues yo pienso que eso es muy malo. Pero si usted tiene la

capacidad y la mente, y la razón para hablar con otra persona los conflictos se disminuirían.” (Alumno 5, Colegio Bosques del Norte)

Pareciera que el camino más viable para evitar el bullying y las situaciones de agresión por parte de los compañeros consista en no guardar silencio y denunciar los hechos:

“Muchas veces que por miedo (de denunciar la agresión), pero uno tiene que romper ese miedo. Uno tampoco se puede dejar de ninguno, porque nadie es superior a uno. (...) Pero es falta también de uno decir no más, no más, no más maltrato; y decir las cosas, y contar también, porque no todo se da por amenazas, uno debe pensar mucho las cosas, no todo se da por amenazas, por amenazas y uno dejarse *matoniar* del alguien, no.” (Alumno 5 Colegio B. del N.)

Continuando con la afirmación de Bleischmar hecha en páginas anteriores acerca de la violencia y el papel nocivo que juegan los medios de masas en la educación de los sujetos y en la valoración del otro semejante, Levitsky afirma que

“(…) La violencia está presente en nuestra sociedad... en las calles, en los hogares, en las escuelas, empresas, instituciones, y también en los medios de comunicación social. Cada vez son más frecuentes tanto los crímenes repulsivos como otras formas más atenuadas de violencia: la falta de ciudadanía y pérdida de la solidaridad. Todo ello desvalora al prójimo y quien reacciona así no se da cuenta de que él mismo se está menospreciando. Este hecho se puede comprobar por medio del uso abusivo realizado por agentes inescrupulosos de los medios de comunicación social, los que banalizan la vida, el sexo, la violencia y los lazos afectivos. Ellos explotan la privacidad y la desgracia ajena pensando en sus propios intereses.”

Conclusiones

Se reafirma en el análisis efectuado que la violencia en los espacios educativos, vista a través de la subjetividad de los actores escolares, no es un efecto de modelado a partir de la ejemplificación de actos con-

traventores en la cultura, la cual efectivamente se da de muy diversas formas, pues quedarse en este nivel de análisis del fenómeno implicaría una descripción del orden de procesos conductuales equivalente a un aprendizaje. Tampoco el fenómeno de la violencia en espacios educativos aparece como una consecuencia de la pobreza y la marginalidad, aunque se entiende que necesariamente está relacionado con este tipo de fenómenos, en tanto estos también pueden considerarse hechos del lenguaje, o juegos de concatenación de significantes.

Desde el estudio efectuado, la violencia en contextos escolares aparece más bien como una falla en el orden del estructuramiento de los sujetos y de la posición que estos han de tener desde su constitución frente al otro semejante, frente al Otro simbólico y necesariamente frente al orden de la ley. En correspondencia con lo anterior, se entiende a partir del análisis efectuado de los diversos cortes narrativos de los actores escolares, que estos como sujetos tienen una fuerte inclinación al goce dada la carencialidad restrictiva del gran Otro y la precariedad orientadora de los ideales. Se entiende que el goce se encuentra siempre en relación con el Otro, por esa vía se encuentra en íntima relación con el lenguaje en tanto en la estructura significativa se juega la falta en ser del sujeto, su incompletitud. La falla simbólica presente en la cultura muestra en muchos de los sujetos del estudio esta orientación al goce entendido como exceso.

La crisis en la eficacia simbólica del Otro, que parece permear todos los espacios de la sociocultura y es actualizada en los espacios escolares, hace que no solo se pierda la vigencia del alcance regulatorio de la autoridad, sea esta familiar, escolar, del estado o sea la autoridad de la conciencia moral individual; extensivamente toca las relaciones con el otro semejante la cual queda impregnada por la disposición al goce presente en los sujetos

En algunos de los cortes narrativos de los participantes en el estudio, estudiantes y docentes, se menciona el papel nocivo de los medios de masas, pues entienden la forma como difunden hechos violentos y protagonistas de los mismos, que son elevados al nivel de sujetos paradigmáticos. Lo anterior da como resultado que la violencia se ha naturalizado y los agentes de la misma llegan a ser atractivos e igualmente que de esa forma se neutraliza o si no se afecta en gran medida la formación ciudadana que la institución escolar (y la familia) tienen a su cargo efectuar

Se encuentra en el análisis efectuado, niveles significativos de consumo de drogas entre los alumnos, de prácticas de maltrato entre pares o de Bullying, e igualmente eventos de violencia escolar declarada. Acorde con lo dicho en las anteriores conclusiones en todos ellos se muestra cierta condición subjetiva que los hace propensos al pasaje al acto, a la negación de la castración, a la exhibición de cierto narcisismo patológico, al conflicto reiterado con la autoridad y por supuesto a la dificultad para hacer lazo social y auto regularse. Igualmente las medidas que toma la agencia escolar como gran Otro no parecen ser suficientes para que haya una adecuada elaboración y tramitación del problema en dirección a lo que puede llamarse un modelo de educación ciudadana consistente

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2011) *La construcción del sujeto ético*, Paidós. Buenos Aires
- Camps, M.D. (2005) *El malestar en el docente, su posición y su deseo*. SEMINARIO DEL CAMPO FREUDIANO DE VALENCIA. Disponible en: <http://www.docstemplate.net/el-malestar-en-el-docente>
- Franco, Y. (2012), *Abuso, sujeto y sociedad*, En: Revista El Psicoanalítico, Número 10, Julio, Disponible en: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num10/index.php>
- Goldemberg, M. (2008) *Lazo Social y Violencia*; en: Cátedra abierta para pensar la violencia en las escuelas, Ministerio de Educación Argentina, Buenos Aires
- Gushiken, R.A. (2000) *Los pactos de paz entre bandas: ¿de la violencia al derecho?* Universidad de Antioquia, Facultad de ciencias sociales y humanas, Departamento de psicoanálisis. Medellín
- Hoyos Vásquez, G. (1995) *Ética Comunicativa y Educación Para La Democracia*. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 7, Enero - Abril, p. 65-91. www.campus-oei.org
- Isla, A (2008) *La violencia y sus formas*; en: Cátedra abierta para pensar la violencia en las escuelas, Ministerio de Educación Argentina, Buenos Aires
- Kemberg, O. (2011) *Desordenes Fronterizos y narcisismo patológico*. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brower, S.A. Bilbao
- Lerner, M., (2008) *Cátedra abierta para pensar la violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación Argentina, Buenos Aires
- Levisky, D. L. (1998) *adolescencia y violencia: el psicoanálisis en la práctica social*. Disponible en: <http://documentslide.com/documents/adolescencia-y-violencia-el-psicoanalisis-en-la-practica-social-con-notas.html>
- Loureiro, Manuel (2013) *Adolescentes en los bordes: bordes de la adolescencia*, disponible en: <http://www.grolon.com/3.0/>, Recuperado en Noviembre de 2013.
- Meirion, Ph., (2008) *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*; en: Cátedra abierta para pensar la violencia en las escuelas, Ministerio de Educación Argentina, Buenos Aires
- Misès R (2000) *Actualidad de las patologías límites del niño*. Disponible en: <http://www.seppyna.com/articulos/actualidad-patologias-limites-nino/>. Recuperado en: agosto 2012

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L. I., y Vernon, A. (2008) en el texto denominado: *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del Bullying en la ciudad de Cali*. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud 6(1): 295-317, Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Radiszcz S., E. (2009) *Algunas observaciones sobre la tesis de la declinación del padre y la cuestión de la ley en psicoanálisis*. En: Revista de Psicología, Vol. XVIII, N° 1, Universidad de Chile, Santiago
- Sánchez Sarmiento, M. (2011) *Agresividad y Violencia*. En: Revista Digital de Psicoanálisis, arte y pensamiento, Consecuencias. Número 6, Junio. Disponible en: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/006/template.php?file=arts/variaciones/Agresividad-y-Violencia.html>
- Teicher, M. (2006) *Algunas Reflexiones acerca de la violencia*. Seminarios El Sigma, disponible en: <http://www.elsigma.com/introduccion-al-psicoanalisis/algunas-reflexiones-acerca-de-la-violencia/9292>
- Zubiría Samper, J. (2006) *La violencia en los colegios de Bogotá*, disponible en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad6/anejo_6-1_la_violencia_en_los_colegios_de_bogota.pdf

**Agencia educativa,
sujeto y gestión del lazo social**

Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía en el aula: lectura desde la perspectiva psicoanalítica de narrativas de actores escolares

Carlos Augusto Murillo G.

Introducción

El presente trabajo refiere algunas consideraciones acerca del problema de la educación por la paz, para la paz y la convivencia ciudadana, como propuesta derivada de un proceso de investigación sobre *subjetividad y formación ciudadana a partir de construcciones narrativas de actores escolares sobre experiencias de violencia en escenarios educativos*. Se parte de algunos supuestos básicos:

1. Los contextos educativos y los agentes de los mismos, incluyen, además de la escuela formal, al sistema educativo no formal, al contexto familiar, al contexto social de referencia con una participación importante de los grupos de pares, al contexto social amplio y, en el, a la acción intencional y también aleatoria de los medios de masas.

En este último, también, gracias a la revolución en la tecnología que propicia la comunicación a través de redes sociales, los grupos de pares adquieren especial importancia

Todos ellos en alguna medida contribuyen a la puesta en acto de procesos de socialización primaria y de socialización secundaria. Se puede afirmar que en todas estas agencias educativas se transfiere, además de conocimientos, habilidades y destrezas, tradiciones, costumbres, prácticas sociales, sistemas de creencias y de manera especial sistemas prescriptivos: normas, valores e ideales

2. El sistema de educación formal a través de la acción de diseños curriculares pensados desde referentes epistémicos, metodológicos, gnoseológicos, históricos, ontológicos y pedagógico didácticos puede anticipar que tipo de sujeto desea como resultado del proceso educativo. Más importante que el sistema educativo formal es el sistema familiar por su condición primaria y por la calidad y trascendencia de sus agentes y de sus funciones; pero el primero podría hacer el relevo eficaz en la intención de influir en el sujeto en formación que emerge del contexto y la dinámica familiar.
3. Parece ser que en la época actual el sujeto surgido del primer y segundo contexto aparece en ruptura con los ideales, los esquemas normativos y sistemas valorales, los prescriptores o semblantes ubicados en función del padre, lo que de alguna manera amplifica el fenómeno transgresor – contravencio y ubica el sentido de la subjetividad de muchos sujetos en la nominación de transgresores – contraventores.
4. Todo lo que puede ser pensado e implementado sobre los procesos educativos para la paz y la convivencia ciudadana debe partir de algunas categorías imprescindibles en la reflexión sobre el problema del cívico.
 - a. Lo Ético moral.
 - b. Lo subjetivo y lo individual.
 - c. La niñez y la adolescencia.
 - d. Las estrategias para conocer e intervenir el problema de los conflictos interpersonales y la autorregulación del sujeto. En este punto convergen de manera diversa perspectivas teórica diferentes y contextos institucionales específicos.
5. Todo lo que puede ser pensado, reflexionado e intervenido sobre la educación para la paz por la paz y la convivencia ciudadana, debe tener en cuenta:
 - a. El momento lógico de la sociedad
 - b. Las concepciones académicas hegemónicas y alternativas.

Cuando se aborda el eje problémico de educación por y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, axiomáticamente se puede plantear de entrada que se está frente a un área en la cual aparecen diferentes materias conexas, relacionadas con la constitución de lo sociocultural, con la moral, la ética, la axiología y la educación cívica. Y por qué no también materias concernientes como la psicopedagogía, la didáctica, la planeación educativa, el diseño curricular e igualmente con las estrategias de intervención psicosocial.

Sobre estas materias convergen a su vez múltiples perspectivas teóricas, de las cuales habría que tener en cuenta obligatoriamente algunas de ellas, en la intención de hacer de la educación por la paz, para la paz, la convivencia y la ciudadanía un ejercicio de antropología ciudadana. Si bien estas perspectivas tienen principios teóricos, objetos de estudio, problemas y medios de investigación y fines esencialmente diferentes, convergen en la conceptualización y/o en la intervención sobre los problemas relacionados con la educación ciudadana y la selectividad y ponderación justa en la apropiación de sus conceptos, hipótesis y alternativas de intervención puede proveer unos sólidos recursos para ser empleados en la labor pedagógica.

La primera perspectiva teórica a tener en cuenta es la psicoanalítica con los conceptos fundamentales de inconsciente, sujeto, pulsión, goce, orden de la ley, estructura superyoica: consciencia moral e ideal del yo. El psicoanálisis teoriza la constitución de lo social a partir de un pacto primordial entre iguales para deponer la autoridad de un protopadre opresor e igualmente teoriza sobre la coerción que en cada contexto cultural se ejerce sobre las aspiraciones pulsionales de los sujetos como recurso para legitimar y reproducir la cultura, para regular las relaciones sociales y para abrir la posibilidad de asignar responsabilidad a todos los sujetos sobre sus actos.

Con respecto a esta perspectiva, al mirar sus contribuciones a la educación hay que resaltar:

- El énfasis dado al período de la infancia en su teoría, como decisivo en la estructuración de la personalidad y/o de la subjetividad y/o del deseo.
- La ambigüedad o duplicidad de las atribuciones que se pueda hacer de la teoría de Freud:
 - a. Como impugnador de la autoridad, de la Ley y de los efectos patógenos de su coerción.

b. Como legitimador de la instancia del padre como soporte de la Ley y como garantía de la permanencia de la cultura.

En la primera aseveración se da cuenta de la denuncia acerca del valor alienante de la norma y la autoridad y en la segunda se da cuenta como el sujeto está marcado por el orden de la Ley. Para Jolibert (1993) es en este terreno en donde interviene la educación: como socialización primaria, como socialización secundaria, como proceso formal o informal; en tanto más allá de transmitir contenidos, de estructurar cognitivamente, estructurar en lo moral, en lo social, en lo estético, en lo político etc., en un proceso que implica una historicidad en el que la acción conjunta de los ideales, los esquemas normativos derivados de la ley, la acción disuasiva de los prescriptores y los sistemas y las instancias sancionatorias, marcan al sujeto con lo que el psicoanálisis dio en llamar la castración.

Se debe entender el término castración como lo propone el psicoanálisis, como un proceso estructurante del sujeto que se remonta al orden edípico e implica el reconocimiento temprano de que existe en el orden familiar y en el orden social y cultural unos límites, una ley, un orden que regula y exige la auto regulación sobre la base de que no todo es posible para el sujeto.

La educación para el psicoanálisis es y debe ser necesariamente represora, debe actuar como una instancia legitimadora, prescriptora y de control. Si la educación tiende a normatizar necesariamente aparecerá como restrictiva, sin embargo no anulará el deseo, lo modulará orientándolo a la sublimación y por esa vía a la construcción cultural.

Para Freud el principio del placer y el principio de realidad son instancias complementarias; el deseo orientado a la ley permite una realidad consistente, en lo que Jolibert refiere como que “el principio del placer conlleva sus propios límites reales, por consiguiente contiene ya la realidad, sino como principio regulador, por lo menos como obstáculo interno” (Pág. 7), afirmación que puede complementarse con las aseveraciones en donde Freud enfatiza que las instituciones de la cultura, entre ellas la escuela no hacen más que defender a esta de las fuerzas pulsionales potencialmente destructivas que subyacen en el individuo.

En el individuo se expresa un sujeto pulsional, cuyo componente erótico apunta a sostener y complejizar la cultura y cuya expresión tanática orientada de manera predominante la impacta y amenaza con dis-

gregarla. Estas dos mociones son constantes en la historia humana: el movimiento a la construcción, la integración, la paz, el reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad, los consensos, la constitución del lazo social y el movimiento hacia la destrucción, la desintegración, el conflicto, la agresión y la simplificación y disolución del lazo social.

El orden simbólico mediatiza la función de las instancias de la cultura (padres, educadores, religiosos, gobernantes, instituciones, etc.) que se colocan en el denominado lugar del Otro, connotado como lugar del sentido, el cual puede ser tomado a manera de relevos o incluso de manera simultánea por las instancias señaladas, con una misión que aparece como coincidente: civilizar a través de las exigencias de la represión y la opción de sublimar a través de la acción conjunta de las prescripciones y la oportunidad del arte y de los ideales prosociales. Para Jolibert, “el cometido de la educación radica en disciplinar la naturaleza pulsional, aunque el único modo de conseguirlo sea dar al placer legítimo el lugar que le corresponde” (ibíd.). De acuerdo con el psicoanálisis el orden simbólico como estructura que preexiste lógicamente al sujeto lo determina y lo convierte en una función del lenguaje, también determina las dinámicas institucionales. Las instituciones existen y son movilizadas en función del orden simbólico y en ese orden de ideas las instituciones actúan como constituyentes de la subjetividad.

Los espacios institucionales de la cultura implican emplazamientos físicos – infraestructura- y escenarios virtuales que se soportan en representaciones subjetivas imaginarias; la realidad psíquica de las personas incluidas en esos espacios institucionales, están cruzados por construcciones simbólicas, remitiéndose este término a todos los modos de elaboración que se dan en distintos campos: el cultural amplio y dentro de este el psicosocial, el educativo, el tecnocientífico. Todos ellos se fundamentan en la lógica del interjuego pulsional constitutivo de esas personas. Para Rene Kaes (2004),

“(...) la institución es el orden por el cual se funda un colectivo, con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social: reproducción de la vida, educación, salud, trabajo, defensa colectiva, sistema religioso y cultura, basado en representaciones compartidas. La institución es un colectivo instituido, organizado y legislado en el campo de las relaciones sociales. Somos cuidadores, administradores, docentes, en ese orden.” (Pág. 655 – 656).

Kaes define a la Institución, como “un organismo complejo en el que intervienen diversos ordenes de realidad: socio jurídico, político, económico, cultural y psíquico” (Ibíd.). En la institución coexisten interactuando sinérgica y antagónicamente diversidad de procesos y de instancias, la cuales tienen “lógica y objetivos diferentes”

En consonancia con una apropiada concepción del psicoanálisis, Jolibert asevera que “la educación debe inhibir, prohibir, reprimir y esto es lo que ha venido haciendo desde siempre” (Ibíd.), no siendo la opción sin embargo ni las alternativas coercitivas de la pedagogía clásica, ni las alternativas laxas de la educación como las descritas por Neill, A.S., en: *Summerhill* o las referidas por Reich, W. y Schmitd, V. en: *Psicoanálisis y Educación* acerca de los hogares infantiles soviéticos. Las vías de la educación deberían estar marcadas por una mezcla selectiva, ponderada, de represión y estímulo a la espontaneidad en los primeros niveles del proceso de formación familiar y escolar, para poder pensar luego en la educación en función de la autonomía y la transversalidad.

Las figuras de autoridad y las instituciones mismas actúan como substitutas del padre, en tanto ejercen su acción desde el lugar del Otro, el lugar de la acción simbólica, el orden de los encadenamientos significantes, y las acciones que promueven de prohibición, orientación y apoyo será interiorizada por los sujetos y actuará en calidad de superyó: ideal del yo y consciencia moral y su valor restrictivo, orientador y autorregulatorio en ambos casos, mostrará la eficiencia del proceso educativo. El superyó actúa con la fuerza de la pulsión de muerte de ahí su capacidad interdictora, punitiva y hasta mortífera, el ideal del yo satisface la condición narcisística. En el primer caso las fuerzas destructoras como prerrogativa de la acción moral hacen posible el lazo social; en el segundo caso, la afirmación del otro semejante, como referente de si mismo posibilita el lazo social. Para Jolibert, “sobre este narcisismo opera el temor a perder el amor, primer móvil real de la educación más fuerte sin duda que la violencia directa” (Pág. 8)

Las construcciones y dinámicas de las sociedades al interior de todos los contextos culturales requieren de parámetros, esquemas normativos, juridicidades, figuras de autoridad, que regulen los intercambios entre los grupos y los individuos, ordenen las prácticas sociales y propendan por la supervivencia del colectivo, por el bienestar de sus miembros, garantizando las posibilidades de preservación, desarrollo, expansión, reproducción y legitimación de la cultura de referencia.

Más allá de las consideraciones acerca de los beneficios de la autonomía en el juicio racional que determina los actos morales de los individuos, lo cierto es que no puede existir dicha autonomía sin responsabilidad, sin la capacidad de considerar al otro como un interlocutor válido y sin la configuración en el contexto, de posiciones morales que hagan viable dicha autonomía. La heteronomía como exigencias normativas que provienen de un lugar externo a los individuos y lo impelen a su obediencia, coaccionándolo y restringiendo su libre albedrío en beneficio de su propia integridad, de la prevalencia del grupo y de la cultura, aparece como imprescindible mientras no existan alternativas pedagógicas que garanticen la formación desde la infancia en dirección a la autonomía.

Las configuraciones normativas que afectan a los individuos y a los grupos si bien son restrictivas y ocasionalmente displacenteras por las condiciones que imponen, son sin embargo útiles para la supervivencia y el bienestar de ambos. Unida a ellas va de manera indefectible la presencia de una función de autoridad, que asume los ideales de los que se desprende dicha normatividad, vela por su cumplimiento, visibiliza el rigor de las prohibiciones y los derechos que emanan de ella y concretiza discrecionalmente las sanciones que implica la transgresión de las mismas.

En la contemporaneidad la contravención generalizada en todos los espacios de la sociocultura, en todos los grupos etéreos crea una atmósfera de anomia que en muchas ocasiones es promocionada y legitimada por los medios de masas llegando a verse como el carácter de la época, marcando el estilo de la sociedad y definiendo de manera riesgosa el lugar que pauta la identificación entre ciertos grupos de adolescentes. Prueba de ello es la recurrencia en ciertas instancias deletéreas para la diversión y el entretenimiento: cine snob en los bares, los espectáculos de la muerte y de la pornografía en el cine y en la red, el negocio de las apuestas y el azar que impelen mecanismos patológicos de compulsión y es promovido desde los sectores oficiales, el consumo de drogas como una práctica que ya parece desbordar cualquier medida regulatoria, y por otro lado la presencia evidente en todos los sectores de pandillas, que tienen alcances transnacionales (vgr. La mara), las congregaciones satánicas y de anarquistas, la delincuencia común, la delincuencia organizada, etc.

Frente a este estado de cosas, al mismo tiempo que se desencadenan de manera masiva eventos de agresión, moratoria psicosocial, reaccio-

nes de inadaptación, marginación de procesos educativos y laborales, pérdida de rumbos con respecto a proyectos autorealizantes, disolución de unidades vitales y ruptura de grupos sociales, la labor de la psicología y de la pedagogía debe ser no sólo la de reflexionar acerca del problema, sino también la de investigarlo profunda y contextualizadamente e intervenir de manera consecutiva tanto a nivel de la formación de psicólogos y pedagogos para actuar sobre esta área problemática que genera innumerables síntomas o variantes destructivas de lo individual, lo colectivo y lo cultural, a nivel de la prevención, la promoción y la intervención en abordajes necesariamente interdisciplinarios.

Para el psicoanálisis el problema de la paz y de la convivencia es ante todo un problema de la capacidad de la cultura, de sus instituciones y agentes; del orden simbólico que la construye, para establecer ideales, regulaciones y semblantes de autoridad eficaces en el cometido de ubicar a los sujetos en el orden de la realidad, es decir en el sentido de habilitarlos como deseantes, lo que implica necesariamente una posición frente a la ley, esto es el emplazamiento de barreras a sus tentativas de satisfacción pulsional incondicional, lo que implica necesariamente normatizarlos, facilitar su definición identitaria, y fortalecer el lazo social.

Bibliografía

- Freud, S. (1981) *Obras Completas*, Trad. Luis López B. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Jolibert, B. (1993) *La Educación actual: Fuerzas teóricas y Problemas*, en: *Perspectivas: Revista de Educación comparada*. UNESCO - Oficina Internacional de Educación, París
- Kaes, R. (2004) *Complejidad de los espacios institucionales y trayectoria de los objetos psíquicos*. En: *Revista de Psicoanálisis APdeBA* – No 3, págs. 655-656
- Neill, A.S. (1980) Summerhill. Ed. Fondo de Cultura Económica, México
- Reich, W. y Schmitd, V. (1980) *Psicoanálisis y Educación*. Ed. Anagrama, Barcelona

El problema de la reflexión y la crítica a la injusticia social reproducida y legitimada en la escuela: leyendo a Mac Laren

Carlos Augusto Murillo G.

Una perspectiva necesaria a considerar en la elaboración de un eje temático posible de educación por y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, es la de la Pedagogía crítica de Peter Mc Laren (1999). Esta propuesta parte del propósito de “proporcionar explicación a los efectos dañinos que la escuela ha tenido sobre los estudiantes minoritarios y los pobres” (Pág. 195), la Pedagogía crítica implica reconocer que existe una elección moral y unos imperativos de actuación ciudadana que se presentan como exigencias y como interrogantes continuos a la escuela, los docentes y los estudiantes. Mc Laren parte de reconocer la premisa de que “los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegio” (Pág. 203) y se pregunta si lo que debe desear el educador y lo que se debe proponer la escuela no debe ser develar los nexos entre poder y conocimiento en la sociedad y procurar “una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometerse con la igualdad y la justicia social” (Pág.194).

Desde esta perspectiva la escuela debe considerarse como un derivado de grupos dominantes dentro de la sociedad y por eso debe ser objeto

de una valoración histórica, política y cultural. En su análisis de la escuela norteamericana la pedagogía crítica encuentra que esta actúa “como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género y como agencias para dar poder social e individual” (Pág.196). En nuestro contexto, fuertemente permeado por la influencia ideológica y el ejercicio del poder estadounidense, la descripción aparece válida y aun reconociendo la existencia de un pluralismo étnico habría que considerar la existencia de posiciones racistas (Vgr. contra los indios, los negros etc.).

Mc Laren sostiene que “el punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral anti-séptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto, ya no puede ser sostenido con verosimilitud” (Ibíd.), la escuela para él, se relaciona íntimamente con la dinámica de la cultura y de la sociedad e introduce y legitima en intereses y formas particulares de esta dinámica sociocultural. En esa lógica la escuela está infiltrada por un poder regente en el contexto y por la descripción particular de ser humano, historia y finalidad de la existencia, como si la escuela fuera convertida en un apéndice de este poder regente en lo que él denomina la industria del conocimiento, propulsora de inequidad, fragmentación del colectivo, segregación y permanencia de grupos dominantes.

La pedagogía a partir de la confluencia de diversos aspectos: “contenidos, diseño curricular particular, estrategias y técnicas del salón de clases y la evaluación, los propósitos y los métodos” (Pág.197) al interior de una dinámica institucional, permite priorizar conocimientos significativos y orientar la acción para “construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico” (Ibíd.).

La pedagogía vista desde esta perspectiva está encaminada a la asignación de responsabilidad ética a los actores escolares y sociales habilitados técnicamente para la lógica de las relaciones productivas y de mercado; la acción pedagógica debe estar esencialmente comprometida con las búsquedas orientadas a subsanar la injusticia, la marginalidad, la pobreza, buscando empoderar y dignificar individuos y grupos desfavorecidos.

Confrontando las ideas que refieren las acciones escolares como prácticas democráticas, Mc Laren plantea que el currículo y los conocimientos que moviliza, así como los idearios políticos en los que se soporta está puestos al servicio de las exigencias económicas del mercado,

estimulando la competencia, el conflicto, generando desigualdad y perpetuando la dinámica, cultura, valores y privilegios de los grupos dominantes. La escuela además de mediar en el desarrollo intelectual, debe propender por facilitar el desarrollo de individuos comprometidos con lo comunitario, responsables social y políticamente.

Conforme a las posiciones de P. Giroux y P. Freire, Mc Laren distingue el proceso de escolarización del proceso de educación. En el primero, sujetos básicamente pasivos, apolíticos, acrílicos, son sometidos a un control social a través de la escuela, al interior de un proceso enseñanza – aprendizaje. Con base en el segundo, estudiantes en posición de sujetos activos desarrollan en confrontación con los procesos curriculares, su potencial de transformación propio y de la sociedad de referencia en términos de compromiso y responsabilidad.

En consonancia con las ideas de Giroux, Mc Laren establece una diferencia entre los macro objetivos y los micro objetivos, los primeros “están diseñados para permitir a los estudiantes hacer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de su curso y su significado dentro de la realidad social” (Pág. 205), lo cual contribuye a la construcción de posiciones políticas en los estudiantes y al develamiento de las instancias, los énfasis y los contenidos del currículo oculto. Por su parte, “los micro objetivos representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento” (Ibíd.).

Los macro objetivos vinculados a los micro objetivos articulan el curso con la deconstrucción de los aparatos de poder – saber sociales, con los valores, normas y relaciones estructurales de la sociocultura. Considerados aisladamente los micro objetivos se orientan instruccionalmente, aparecen como políticamente neutros y no contribuyen al desarrollo de posiciones críticas en los docentes ni en los alumnos, constituyendo los que Giroux, citado por Mc Laren denomina “*conocimientos productivos*”. Esta forma de conocimiento se relaciona con el interés técnico en los modelos de investigación empírico – analíticos e implica el uso de estrategias de cuantificación para su evaluación, facilitando de esa manera la predicción y el control de los actores y los procesos escolares.

Considerados en su especificidad los macro objetivos permiten “*un modo dialéctico de investigación*” sociopolítico al que Giroux, citado por Mc Laren denomina “*conocimiento directivo*”, en el cual el conocimiento que provee la escuela puede ser valorado en su alcance transforma-

dor de las dinámicas políticas, económicas y sociales de la cultura. Este tipo de conocimiento se corresponde en menor medida con el interés práctico en los modelos de investigación hermenéuticos que permiten la comprensión del sentido de los textos sociales y aún más, con el interés emancipatorio de los modelos de investigación socio críticos, que permite a individuos y colectivos superar situaciones adversas, sociales, económicas y políticas.

Mc. Laren, acorde con la sociología del conocimiento afirma que el conocimiento se constituye desde las dinámicas sociales, en tanto la realidad es construida a partir de referentes simbólicos que se actualizan en el interjuego social, en un proceso “profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica” (Pág. 206)

Para la Pedagogía crítica la cultura se define como “un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo” (Pág. 209). Estos grupos se encuentran vinculados de manera disímil, como culturas dominantes o subordinadas, de acuerdo a que grupos detenten el poder y los dispositivos de producción y control que garantizan su dominio y cuales grupos son sometidos en lo ideológico, económico, político por los primeros. Las clases dominantes son hegemónicas no sólo por medio del uso de la fuerza sino también dice Mc Laren gracias al uso de “prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia” (Pág. 218)

La escuela, las instituciones del estado, los medios de masas, instancias conexas al servicio de los grupos hegemónicos, vehiculizan imágenes, cosmovisiones, versiones de la historia, estereotipos, ideales, lo que Mc Laren llama “*términos de referencia*”, los cuales contribuyen a mantener el dominio en esos mismos escenarios, de la cultura hegemónica; sin embargo, hay que esperar que los grupos que aparecen como alternativos, encuentren argumentos para proponer “*diferentes valores y significados para regular sus vidas*” (Pág. 214) y la escuela a pesar de que inevitablemente es puesta al servicio de la reproducción de intereses hegemónicos también actúa como espacio alternativo de resistencia.

Culturas dominantes y culturas subordinadas aparecen como conjuntos distintivos de la sociedad, dando lugar estas últimas a grupos de subculturas como subconjuntos de las primeras, que afirman frente a

ellos una identidad propia en disidencia a través del uso de prácticas y símbolos distintivos. Las subculturas se ubican en posición de subordinación y en ocasiones de oposición a la cultura dominante, pero pese a ello son vulnerables a la penetración ideológica y a ser usados como consumidores por los aparatos de los grupos dominantes.

La forma en que son referidos y vividos por individuos y grupos las ideas, valores y creencias, es decir los ideales, constituye el mayor dispositivo de soporte y reproducción de los grupos hegemónicos, con ellos se establecen representaciones del mundo social y político y actúan como marcos referenciales para explicarlo, comprenderlo y actuar con respecto a él. Esto es posible en tanto “todas las ideas y los sistemas de pensamiento organizan una interpretación de la realidad de acuerdo con sus propias metáforas, narrativas y retórica” (Pág. 217).

La Pedagogía crítica considera que desde la escuela debería indagarse por la ideología del contexto, por como una comunidad de signos que preexiste a todos los sujetos lleva inherente una carga de conceptos, significados y valores que sesgan y ocasionalmente velan la captación de las fuerzas sociales que ubican a ese sujeto en relación a engranajes de poder – conocimiento.

El criterio de Mc Laren sobre la subjetividad consiste en que esta puede ser tanto del orden de lo inconsciente como del orden de lo consciente, esta subjetividad refiere la identidad de la persona y se construye desde acciones sociales e históricas y en ese sentido las filiaciones y posiciones ideológicas de los docentes y de la escuela producen ciertas tendencias en el estructuramiento de la subjetividad de sus alumnos. La constitución del sujeto como la concibe Mc Laren puede ser aproximada a la del psicoanálisis, en tanto aquel comparte la posición de Foucault de que el poder se vehiculiza a través de prácticas discursivas las cuales gobiernan las instituciones de la cultura, tanto “las instituciones sociales y políticas como las escuelas y las instituciones penales” (Pág. 220), además de manera explícita piensa que “sólo en el lenguaje y mediante el discurso... la realidad social puede otorgar significados” (Pág. 221), moldeando de esa manera la condición subjetiva consciente.

Desde la propuesta de pedagogía crítica de Mc Laren, el currículo “*es una forma de política cultural*” (Pág. 226), lo que implica que se debe intentar comprender la escuela desde “*dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas*” (Pág. 227). Desde esta lectura del currículo se

puede facilitar “*el auto habilitamiento del estudiante como sujeto activo*”, en los campos político y moral, quizá en una acepción sinónima del concepto de autonomía. El currículo mirado desde esta perspectiva permite que tanto docentes como alumnos sean capaces de deconstruir los valores, intereses e instancias de poder que subyacen a los lineamientos curriculares propiciando rupturas que habiliten cambios en las relaciones de poder de la cultura.

La labor de la escuela en la época contemporánea, con gran movilidad en sus fronteras culturales, desarraigo y ruptura en las construcciones culturales tradicionales, velamiento de los sujetos y de sus deseos tras los discursos dominantes; es la de orientar el colectivo hacia la recuperación de la herencia cultural propia, de sus valores morales, formas narrativas y producciones ideológicas específicas.

La pedagogía de Mc. Laren, basada en la teoría crítica devela el papel paradójico de la educación en el mantenimiento y reproducción de la desigualdad social. En esa medida la teoría crítica propende por:

“(…) un reconocimiento de que el conocimiento no es autónomo sino acuñado y producido en situaciones en las que existen numerosas relaciones económicas, sociales, políticas, históricas, textuales y personales que afectan a la producción de la subjetividad en líneas de clase, raza, género y geopolítica.” (Pág. 218).

En los programas universitarios ante todo en las facultades de educación, se debería enfatizar “los estudios culturales y la investigación sobre las características constitutivas y los efectos de los discursos y las prácticas coloniales” (Pág. 219).

Entre estos temas de investigación con interés de construcción cultural, están las representaciones del cuerpo, las derivaciones del deseo; ambas como expresión de las posibilidades relacionales de lo subjetivo, los problemas de género y los conflictos de clase igualmente se presentan como problemas culturales a indagar desde la acción educativa para la teoría crítica.

En el marco de reflexiones que ubican a la educación como una cuestión política, la teoría crítica conceptúa que es urgente que desde la escuela se alfabetice simultáneamente en valores y actitudes ciudadanas y en la deconstrucción de los lenguajes de los medios de masas

en una acción sistemática de confrontación que permita “interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos” (Pág. 26). Desde los diseños curriculares debe ser posible cuestionar las versiones esteticistas e instrumentalistas de la historia difundidas por los medios de masas y en esa medida debe ser posible desde los contextos educativos realizar una crítica a las caricaturizaciones de la realidad y a lo fraudulento de los modelos identificatorios que promueven y difunden los medios de masas.

Mc Laren llama depredadora a la generación sucesora en la contemporaneidad de la cultura burguesa de la modernidad. Esta cultura burguesa excluye y desplaza subgrupos que se oponen a modelos productivos, a sus delineamientos normativos, a sus categorías decisorias y a sus esquemas estratégicos. Las bandas de contraventores: delincuentes, pandilleros, contraculturas anárquicas y subculturas contestatarias participan como grupos desechables de este desalojo. A través de los medios de masas

“(…) se aparta la necesaria toma de consciencia de que la criminalización de las bandas está directamente vinculada a la desindustrialización, la desinversión, la polarización económica, la segregación residencial, el estado real de especulación, el aburguesamiento y el abandono, la negligencia y el colapso de las instituciones públicas.” (Conquergood citado por Mc Laren Pág.30).

En las facultades de educación de la universidades la insistencia en una pedagogía crítica: “puede problematizar la enseñanza como un ámbito de construcción moral y cultural y de construcción de identidad nacional” (Pág.40). En las escuelas los diseños curriculares deberían enfatizar la investigación de “la cultura cotidiana formal e informal y de cómo los patrones culturales de poder que informan a dichas culturas están implicados en la formación de la subjetividad y la identidad individual” (Ibíd.).

Mc Laren retoma el concepto de “*identidades híbridas*” de Trinh T Minh – Ha, que puede permitir la reflexión crítica de los estudiantes sobre la relación de ellos con el orden social, sobre la connotación moral en su constitución y sobre la relación de ellos como sujetos con el otro en el lazo social.

La escuela en la perspectiva de la pedagogía crítica debe alentar y permitir que los estudiantes constituyan de manera explícita entramados relacionales con la comunidad en función de una proyección social del proceso enseñanza – aprendizaje, que tenga como eje articulador la justicia social. La formación ética, el respeto por la diferencia y la fundamentación ciudadana y democrática de los sujetos es el objetivo final de esta pedagogía.

BIBLIOGRAFIA

Mc Laren, P. *La Vida en las escuelas*. En: Corrientes Pedagógicas, CINDE, Manizales 1999

El valor de la subjetividad para los modelos pedagógicos contemporáneos

Juan Manuel Vargas Henao

Los discursos sobre enseñanza están permeados por la necesidad creciente de tener bajo control las distintas variables que están en juego cuando se reúnen en un aula de clase el docente con sus estudiantes. Esta necesidad responde al deseo manifiesto de poder establecer las condiciones idóneas para que la enseñanza no sólo se haga viable, sino que además se potencie de tal manera que rinda sus mejores frutos. No obstante, se debe reconocer que en ocasiones dicho propósito no puede ser conseguido; es decir, hay situaciones en las que el estudiante no alcanza el saber esperado y otras en las que en el docente se moviliza una sensación de frustración. Nuestra consideración es que alrededor de situaciones como esta se instala un malestar difícilmente localizable, debido a que opera en una dimensión que no es fácil aprehender: la subjetividad; ésta opera en la doble perspectiva del estudiante y del docente. Pensar algunas situaciones que ocurren hoy en la enseñanza, a través del referente de la subjetividad, es una tarea imprescindible si se quiere avanzar en su comprensión.

La subjetividad

En primer lugar debemos aproximarnos al concepto mismo de subjetividad. Ésta en términos generales hace referencia a una serie de

elementos y experiencias internas que se encuentran al interior de las personas, que no se relacionan directamente con la dimensión organísmica sino propiamente psíquica, y que trasciende el ámbito de la consciencia; es decir que se trata de una dimensión que no es tangible y que al mismo tiempo se encuentra relacionada tanto con las condiciones particulares de cada individuo como con su condición social, y está atravesada por la historia de la persona la cual está constituida en términos significantes:

“La subjetividad es siempre condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en cierto sentido colectivas; se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías, de otras palabras y otras reflexiones.” (Huergo, J. 2004, Pág. 129)

La subjetividad supone una experiencia verdaderamente particular e íntima, además característica de nuestra condición humana, y que se constituye en este sentido como una dimensión imprescindible para que una persona pueda desenvolverse en el mundo en cualquiera de sus escenarios posibles; y es que la realidad es un efecto significativo, del cual el sujeto participa en la medida en que también él, tiene una naturaleza significativa. No hay situación humana en la que los sujetos puedan prescindir del lenguaje; allí donde hay personas, está involucrada su condición lenguajera. En éste sentido dentro del escenario educativo y las prácticas pedagógicas también se supone la puesta en juego de esa dimensión subjetiva inherente a cada uno de sus actores. Si bien hasta épocas recientes se consideraba la educación como una experiencia objetiva y formalizable, de un tiempo para acá se ha reconocido la gran relevancia que tiene el abordaje de la subjetividad en éste ámbito. Es así, que “el tema de la subjetividad ha permitido nuevos acercamientos a aspectos poco abordados tradicionalmente en la investigación pedagógica” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 94).

Podemos señalar que en la educación hay una serie de actores insertados en ella precisamente desde su condición lenguajera, y que siendo así, les supone una posición no sólo particular, sino además desconocida, tanto más cuanto que dicha condición reviste siempre un lado oculto, inconsciente concerniente a construcciones imaginarias: miedos, fantasías, sueños, etc., como elementos subjetivos puestos en juego en el acto educativo, tanto en el docente como en el estudiante, y que por ser de un

carácter tan peculiar y particular quedan por fuera de la posibilidad de ser alcanzados por cualquier lógica de dominio y control, lógicas estas que tradicionalmente sustentaron las preguntas por la educación.

Práctica pedagógica

Así como plantemos lo que entendemos por la subjetividad, es importante que señalemos aquello que entendemos por educación. A nuestro parecer, la educación supone una relación básica, la interacción entre dos sujetos cuyas características subjetivas son particulares, y que indudablemente le imprimirán un sello igualmente particular a dicho encuentro; un encuentro que tiene como finalidad el aprendizaje del estudiante. En éste sentido “la enseñanza implica el ejercicio de una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones subjetivas que la hacen posibles” (Wöhning, E. 2005, Pág. 2).

En la práctica educativa entonces se da este encuentro entre dos subjetividades las cuales al tiempo que singularizan la práctica, son determinadas por ella; así, todo ejercicio educativo suponen “prácticas sociales que vinculan a sujetos por la mediación de conocimientos legitimados, al interior de diversas instituciones dentro de una sociedad y una situacionalidad histórico-cultural” (Wöhning, E. 2005, Pág. 2). En éste sentido, tal como sucede con la práctica social que no es fija debido a que se enmarca en las condiciones sociales de una época determinada, y estas son cambiantes, la subjetividad es tomada en la práctica educativa según los lineamientos bajo los cuales se encuentre inscrita, en el sentido tanto de sus propósitos como de sus métodos. En relación a esto la práctica pedagógica en sí misma no garantiza la inclusión de la subjetividad, y más bien puede entorpecer el proceso para que pueda llegar a manifestarse de manera natural, distorsionando sus verdaderas dimensiones y alcances. Es tal vez en éste sentido que el psicoanalista Sigmund Freud señalaba que *educar* era una “tarea imposible”.

La subjetividad en los discursos pedagógicos contemporáneos

“Una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como constructor de representaciones significativas culturales, sociales e individuales.”

Luceli Patiño, L. & Rojas, M. (2009)

Como se señaló en el apartado anterior, dentro del ámbito de la pedagogía la subjetividad es un elemento, una variable que puede ser tenida en cuenta o no. En algunos discursos pedagógicos contemporáneos se ha procurado introducir la subjetividad como un elemento más a tener en cuenta dentro de la práctica pedagógica, tomando en cuenta que juega un papel central: “El resultado en el aula deviene de la relación entre las perspectivas de cada sujeto (subjetividad), de la interacción entre sujetos (intersubjetividad), de la relación de ellos y las políticas institucionales y frente al contexto sociocultural manifiesto” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 99). En este intento por introducir la subjetividad en el dominio de la educación, se revela antes que nada la preponderancia que puede tener, su valor implícito. El problema que puede emerger en éste punto en que se despierta un centro de atención, es que detrás de ello se perfilan intereses que desde concepciones preestablecidas pretender hacer encajar la subjetividad dentro de órdenes que pretenden ser ideales para la práctica pedagógica, con lo cual se limita su despliegue natural en los escenarios educativos. No existen ideales de subjetividad, y más bien lo que de esto se desprende es que hay un choque entre la pretensión de dominio sobre la subjetividad y lo que esta despliega naturalmente: “Aquí el poder de enseñar encuentra el más profundo límite en el deseo de aprender” (Wöhning, E. 2005. Pág.3). Y es que si hay una característica específica de esta subjetividad que se dispone en la práctica educativa, es precisamente la del *deseo* de aprender, el cual supone un movimiento hacia ese objeto especial que es el conocimiento. Pero este movimiento deseante se origina en los albores de la constitución subjetiva de cada sujeto, toma como horizonte un repertorio de objetos dentro de los que se puede incluir el saber, y por ende no se encuentra al alcance de la mano ni sea de acceso inmediato. De allí que se genere el choque mencionado.

Lo que está claro es que “en la cotidianidad del acto educativo y en la intimidad de las relaciones docente-estudiante está presente el componente subjetivo para cada interacción en la formación, en un proceso de repliegue y despliegue de la subjetividad” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 103). Y en ese movimiento oscilante, en el que la subjetividad aparece y desaparece, se crean tensiones de característica precisamente subjetiva que deben ser resueltas, lo cual no se logrará desde una perspectiva de control y dominio. Es decir, que algunos de los modelos pedagógicos contemporáneos en lugar de resolver las tensiones mencionadas, lo que generan es un incremento de las mismas, llegando no sólo a desequilibrar la práctica educativa tornándola fatigosa, sino en su expresión más radical haciéndola imposible.

El malestar en la enseñanza

*“El particular estado actual de la educación
y sus instituciones ubica el problema de su crisis en el campo
de la cultura y las condiciones macro político-sociales”*

Jorge Huergo (2004)

En la perspectiva anteriormente planteada, los modelos pedagógicos si bien abogan por la inserción de la subjetividad como variable esencial que influye y determina las prácticas pedagógicas, no terminan de realizar una aprehensión tal de la misma que les permita su dominio. Como señalamos, esta imposibilidad de dominio es inherente a la subjetividad; es su condición natural, puesto que no se deja ubicar dentro de esquemas rígidos ni puede agotarse definitivamente. Es decir, que la subjetividad siendo compleja como lo evidencia el psicoanálisis, no puede ingresar al orden del cálculo y el control que en ocasiones parece ser el soporte de los modelos pedagógicos, y mucho menos si se considera que la subjetividad implica también elementos que ni siquiera para los mismos sujetos involucrados son transparentes, su dimensión inconsciente. En este sentido, a partir de reconocer que la aproximación a la subjetividad es siempre parcial y supone un ejercicio de interpretación, queremos plantear que hoy la enseñanza aparece caracterizada por una condición que podemos describir como de *malestar*.

Según el IEESA (Instituto de estudios educativos y sindicales de América) hay un interés cada vez mayor por la salud mental en relación con la vida laboral; siendo así que se puede establecer que la actividad del docente lo expone a un alto riesgo de estresarse laboralmente por las condiciones y el ambiente en el que trabaja. Incluso la labor del docente ha venido a considerarse, junto con las profesiones de salud, las de mayores riesgos en este sentido. Vale la pena aclarar que en una perspectiva psicológica el estrés supone un malestar subjetivo (excedente de tensión) que se localiza en el cuerpo al no poderse tramitar por otra vía. Así, dadas las condiciones descritas, reconocemos un primer signo del malestar en la enseñanza, en éste caso del lado del docente en la que nos centraremos de manera particular. Pero, ¿se puede precisar mejor la procedencia de este malestar?

Una primera tensión en la que se encuentra inmersa la práctica educativa tiene que ver con los cambios vertiginosos que la época ha supuesto en todos los ámbitos de nuestra cultura. Estos procesos de

cambio han supuesto estados de crisis a los que la educación no ha sido invulnerable: “La crisis de la educación ocurre en varias dimensiones: desde su estructura organizacional, en la cual la disciplinaridad de los conocimientos es fragmentada, hasta la formación de los profesores, que está focalizada en prácticas pedagógicas (metodologías y evaluaciones) de transmitir verdades y recoger las mismas verdades repetidas por los alumnos” (Hengemühle, A. 2005, Pág.66). En este sentido se percibe que la transformación de las instituciones educativas supuso cambios radicales que echaron abajo las tradicionales formas de enseñar, así como los viejos estereotipos en los que encajaba tanto el ser alumno como el ser docente. Por esta vía no quedó ninguna *Verdad* en pie. Y como se sabe, la verdad es un resguardo efectivo frente a la angustia de no saber; condición esta última que es connatural al sujeto gracias a que le es inherente una dimensión inconsciente, la cual desde la perspectiva de la práctica pedagógica tradicional podía sortearse felizmente gracias a una posición que suponía tanto la verdad como el poder. Perder esta posición, supuso para el docente un punto de quiebre en su bienestar.

Por otra parte, la educación, basada en “la necesidad de creer que educar era homogenizar sujetos para el saber, estableció las reglas de comportamiento que dominaron los ambientes escolares hasta mediados del siglo XX. De tal suerte que orientar la razón a la búsqueda de objetivos instrumentales, como el progreso o el desarrollo, propició la pérdida de lo heterogéneo, del reconocimiento del “otro”, ese sin el cual no se construye alteridad.” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 100) De esta forma, se instaura en el interior mismo de la práctica pedagógica un malestar que se ha generalizado en la época contemporánea; el malestar de no poder alcanzar al otro, no ser capaz de relacionarse adecuadamente con él, que surte como efecto que cada vez sea más difícil cumplir con la tarea de reconocimiento mutuo; por esta vía se tiene la sensación que entre el docente y el estudiante se levanta un muro cada vez más difícil de franquear, pero que la pedagogía reconoce, ya que es tal vez el eje principal alrededor del cual giran las discusiones hoy en ese campo, y hacia la que orienta su esfuerzo por renovar la práctica pedagógica. Pero de aquí se desprende un problema importante, y es que los discursos pedagógicos localizan en gran medida la responsabilidad de este estado de cosas en los docentes; parece ser él quien ha edificado las barreras y quien por consiguiente debe derribarlas, soslayando las evidencias respecto a que las condiciones culturales influyen también este estado de cosas, y que a partir de esta responsabilización recaen sobre él todas las exigencias,

las cuales indudablemente poseen una impronta superyoica, generando así que se encuentre inmerso en una práctica más cercana al goce que al placer.

En ésta línea, y partiendo del reconocimiento de las dificultades, hoy las prácticas pedagógicas suponen una exigencia orientada a que sus dinámicas cambien. “Estas nuevas dinámicas vinculan necesariamente el seguimiento a las necesidades y preferencias de los sujetos en formación, su cultura, sus tradiciones, sus concepciones, pues están en relación directa con los modos como sienten y aprehenden el conocimiento” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 101). Pero sería importante reconocer en esto un reto que puede desbordar al docente. Por ejemplo, una de las derivas de esta propuesta es que el docente conozca a cada uno de sus estudiantes, lo cual no parece una tarea posible, si se parte de una consideración básica como lo es que hoy se trabaja en un sistema educativo en el que los grupos de estudiantes exceden con creces un número idóneo para impartir una enseñanza. Además la tarea no está exenta de complejidad. El conocimiento de la subjetividad del otro entra incluso en el dominio de una profesión específica, el área *psi*. ¿En la medida de esta exigencia, terminaría la pedagogía derivando hacia la psicología en un movimiento que le supondrá confundirse con ella? ¿Dadas las características curriculares de la enseñanza de hoy, es posible que un docente aborde el reconocimiento de las necesidades, características y potencialidades de cada uno de sus estudiantes, y aún así le quede tiempo para avanzar en el ejercicio de su enseñanza? Por ejemplo, el fundamento último de la subjetividad es el deseo. El deseo es una dimensión humana cuyas condiciones de posibilidad dependen de procesos complejos de constitución subjetiva; en éste sentido el deseo de cada persona depende de múltiples factores, orientados a un fin particular. Podríamos decir que hay un *deseo de aprender* o que el deseo se puede poner al servicio del aprendizaje. En ambos casos, se trata de afirmaciones con sentido puesto que hacen referencia también a nuestra condición de sujetos. Ahora bien, “lo que parece consenso en las teorías de la educación en la actualidad es que sin la provocación del deseo, el proceso de enseñanza y aprendizaje tornase ineficaz” (Hengemühle, A. 2005, Pág.67). Lo problemático de esta afirmación radica en que si bien al deseo se lo puede estimular, su provocación en el estudiante no puede depender única y exclusivamente de un agente externo, en éste caso el docente; porque si no, ¿cuál es la responsabilidad del estudiante? Así las cosas, al estudiante se lo puede terminar por

desresponsabilizar de tal manera, que ni avance hacia el conocimiento, ni se prepare para asumir los roles que les corresponda en la sociedad.

Otras exigencias vienen a sumarse, y terminan por generar un pliego amplio de condiciones que deben cumplirse para desempeñarse como profesor: “capacidad para involucrarse en los procesos de globalización y en los fuertes cambios de la producción y el mundo del trabajo; capacidad para aplicar conocimientos básicos y asimilar información estratégica; capacidad de gestión y organización; capacidad para comunicarse en espacios públicos, dialogar, participar y ejercer los propios derechos; más otro cúmulo de destrezas complementarias: iniciativa personal, disposición al cambio, disposición interactiva y de gestión, capacidad para trabajar en grupo, emitir mensajes, traducir información en aprendizaje, etc.” (Cubides, H., 2004, Pág. 106). A lo que se suma que sobre su función recae una exigencia mucho más amplia que tiene que ver con una responsabilidad frente al orden social, puesto que “se trata, entonces, de que la educación contribuya a que los países de América Latina terminen de cumplir las aspiraciones de la modernidad y, al mismo tiempo, se dispongan a enfrentar el desafío pluralista de la posmodernidad, de modo que se integren con relativo éxito al mundo global” (Cubides, H., 2004, Pág.105). Sin olvidar además las exigencias y retos particulares que supone atender las problemáticas específicas y contextuales con que se las tiene que ver el docente en el aula de clase, y que claramente le suponen, en la medida en que pretenda atenderlas, salirse de su rol.

Lo que es evidente es que a partir de las exigencias mencionadas “el profesor aparece escenificado con las dichas cualidades de la cultura, se le atribuyen rasgos o deberes de conducta y de preparación, y en la universidad estos rasgos suelen estar centrados en las capacidades de manejo del discurso y de las interacciones con sus estudiantes (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 99). Así, el profesor se encuentra en un lugar particular, bombardeado desde todos los flancos por exigencias a las que no se puede negar, generando una sobrecarga, un excedente de tensión que, como señalamos inicialmente, supone un malestar que puede derivar hacia el cuerpo y otras manifestaciones que quedan por establecerse.

El valor de la subjetividad

“La utopía pedagógica se postula en la formación de sujetos pensantes capaces de criticar lo dado.”

Wöhning, E. 2005

La alternativa que emerge a partir de las consideraciones precedentes, apuntaría a que la subjetividad sea reconocida y pueda otorgársele un lugar en la práctica educativa, sin pretensiones de ajustarla a intereses preestablecidos que se inscriban en la lógica del control y la manipulación, y con un objetivo claro que se define alrededor de la posibilidad que el estudiante pueda desarrollar la capacidad para abordar su aprendizaje críticamente. Un aprendizaje que supone una relación: relación estudiante-profesor. Es decir, aquí se trata de un vínculo entre dos sujetos con roles definidos, pero inmersos en una práctica cuya posibilitación subjetiva desconocemos y cuyos efectos subjetivos, también para los dos agentes involucrados, no pueden preverse ni calcularse. Darle cabida a la subjetividad supone en éste sentido ser consecuentes con la naturaleza misma de los sujetos, reconocerla para aceptarla y darle un lugar, pues “tener como objetivo en las practicas pedagógicas, el respeto a la naturaleza humana, es la condición primera para pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Hengemühle, A., 2005, Pág.66). En éste sentido, supone asumir entre otras muchas cosas, que existe una zona de incertidumbre, un área de desconocimiento que está allí en juego y que puede potenciar, a partir de su reconocimiento, el avance hacia los objetivos de la práctica pedagógica o incluso limitarla si ello no se hace.

Esta zona de enigma característica de la subjetividad, su dimensión inconsciente, encuentra su resorte en los dos actores fundamentales que se encuentran involucrados en la práctica pedagógica; en éste sentido, el enigma se despliega en el *entre* que orienta dicha práctica. Es decir que la pregunta por la subjetividad es una pregunta por la interacción, por aquello que viene a activarse cuando se da el encuentro pedagógico, que orienta hacia una reflexión a partir de la cual se puede considerar que “para que una propuesta pedagógica cumpla con su cometido de generar las reflexiones propias de esta actividad, es fundamental abordar todos los espacios de interacción con el otro y con el conocimiento.” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 94) En este sentido, la importancia del otro es vital en la medida en que es nuestra razón de ser como sujetos y como sociedad; “no partimos ya de aquella “fraternidad “ que planteaba la ilustración,

sino de un poder llegar a ser hermanos en tanto y en cuanto seamos capaces del “cuidado del otro”. De este modo, reformulamos aquella “fraternidad” y escogemos el término “solidaridad”. La plena subjetividad implica entonces, no sólo el juicio moral autónomo, sino el cuidado del sí y del otro” (Wöhning, E., 2005, Pág. 4)

Reconocer que el encuentro pedagógico es un encuentro intersubjetivo, un encuentro de dos sujetos que son cada uno a su vez un otro que requiere reconocimiento, potenciará con creces el avance hacia el conocimiento; lo cual no será fácil, puesto que “la necesidad de una educación administrada es más fuerte que el deseo de un cambio que todos estipulan necesario, a veces urgente alrededor de una transformación radical en la relación educación-sociedad” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 96). En este sentido es importante señalar que los esfuerzos no son en vano. Si bien existe esa tensión entre los modelos pedagógicos tradicionales y los que vienen perfilándose de un tiempo acá, que muchas veces interrumpe la transformación necesaria de la educación, hay procesos que sí van orientados en ese sentido: “La educación contemporánea ha debido descentralizar sus escenarios y proyectarse fuera del aula, reconocer que el espacio de formación alcanza también la ciudad y las redes virtuales, y procurar así nuevos discursos, que se escapen de la racionalidad tradicional de la escuela” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 101).

La enseñanza si bien se da teniendo como referencia un conocimiento pedagógico, éste digamos que no es suficiente, incluso queda claro que sin la experiencia no es posible, al tiempo que la experiencia transforma ese conocimiento y lo particulariza. Cada docente es un docente diferente. Sabemos que las prácticas pedagógicas no se generalizan. Y es que se trata de una experiencia. “La práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado, que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar. Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.” (Patiño & Rojas, 2009, Pág. 102)

Total, que cabe plantear que en el fondo “el problema no es de incorporación de aparatos e innovaciones, de capacitación tecnológica, ni tampoco de “resolución” de conflictos por la vía de estrategias; el problema es de *transformaciones culturales*” (Huergo, J. Pág. 129). Es decir, que la perspectiva debe sintonizar con lo que pasa socialmente, con las nuevas condiciones culturales, pero no como un apresuramiento por su control, puesto que siempre habrá un resto irreductible, inabarcable; sig-

nifica “asumir las revolturas, el conflicto, las crisis y la incertidumbre. Debe adelantarnos a ampliar el sentido de la perspectiva crítica, comenzando a incorporar perspectivas complejas. La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de lo incierto de lo confuso. De allí que sea imposible abordarla (sin forzarla) desde los pensamientos “cristalizados” y simples” (Huergo, J. Pág. 146).

En el sentido planteado, supone trascender miradas formales y formalizadoras, y moverse hacia un compromiso con lo humano: “Lo que instaura el “compromiso existencial”, desde el cual investigar e intervenir, es la imposible frontera entre subjetividad y objetividad, a la vez que la caducidad, por impotencia, del proyecto de “racionalizar” lo “irracional”. En definitiva, se trata de un proyecto de subjetivación” (Huergo, J. Pág. 130).

Bibliografía

- Daza, G., Laverde, M., Zuleta, M. (2004). *Debates sobre el sujeto*. Ed. Siglo del hombre, Universidad Central: Bogotá.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI: España.
- Hengemühle, A. *Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación*. Revista Lasallista de investigación, vol. 2, núm. 1, ene-jun, 2005, pp. 65-75. Corporación Universitaria Lasallista: Antioquia, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520112>
- IIESA (Instituto de estudios educativos y sindicales de América). <http://www.ieesa.org.mx/>
- Patiño, L.; Rojas, M. *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad*. En: Revista UniSabana. Vol. 12, núm. 1, abril 2009, pp. 93-105. Universidad de la Sabana. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a07.pdf>
- Wöning, E. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica*. Síntesis trabajo de grado Licenciatura Ciencias de la educación. Universidad Nacional de San Luis: Argentina. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>
- Zuleta, E. (1991). *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Altamir ediciones: Bogotá.

Éste estudio, serio y muy bien fundamentado tanto teórica, como metodológicamente, sobre la subjetividad en adolescentes escolarizados, ha tenido por objeto indagar sobre las lógicas de formación ciudadana en las instituciones educativas participantes, a partir de construcciones narrativas realizadas por estudiantes y docentes con relación a las experiencias de violencia en escenarios educativos así como sobre la relación que se establece con respecto al Otro de la Ley, para lo cual los investigadores se han valido de la utilización de un instrumento que favorece y privilegia como ningún otro la emergencia de la subjetividad en el discurso del sujeto, como lo es el relato de vida, mediante la implementación de entrevistas en profundidad, complementadas con la técnica de grupos focales conformados por ambos actores, docentes y alumnos, centrándose especialmente en las propias experiencias de violencia en contextos educativos, logrando así configurar una hermenéutica narrativa como modo de reconstrucción de las propias experiencias sobre la violencia en dichos contextos, las cuales son aprehendidas por medio del establecimiento de categorías de análisis planteadas desde el campo psicoanalítico.

El fenómeno de la violencia en la adolescencia nos plantea un escenario de tránsito, mediado por el hundimiento del nombre del padre –un padre hecho a la semejanza del dios judeocristiano: un paso de la causa perdida del Otro a la causa triunfante sostenida en un yo ideal que encuentra una identificación entre la pulsión agresiva y la satisfacción en el cuerpo del otro, una voluntad de muerte inscrita en el otro.

Ricardo Adrián González Muñoz



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Agencia educativa, sujeto y gestión del lazo social

© Universidad de Manizales
Dirección de Investigaciones
Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680
www.umanizales.edu.co

Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Mayo de 2020
Manizales, Colombia

ISBN: 978-958-5468-17-7



9 789585 468177