

## EDUCACIÓN INCLUSIVA Y VIOLENCIA ESCOLAR: LÍMITES Y DESAFÍOS<sup>1</sup>

Por *María Fernanda Díaz*

[maferdiaz@hotmail.com](mailto:maferdiaz@hotmail.com)

CURZA - Universidad Nacional del Comahue - Argentina

### RESUMEN

Hablar de educación inclusiva implica, en primer lugar, un avance y un logro en el sistema educativo. Sin embargo, la inclusión tiene sus límites y desafíos. No son los límites de los alumnos de los que hablo, sino de las limitaciones que evidencia el Estado cuando se encuentra frente a una problemática que atenta contra la inclusión: la violencia escolar, que no es otra cosa que la cristalización de la violencia social. El propósito de esta ponencia es dar cuenta de algunas insuficiencias del sistema al momento de alcanzar la educación inclusiva en el Nivel Medio y del desafío que esto supone para la comunidad educativa en la actualidad. En este sentido, la inclusión, más que un avance, supone un problema: para los estudiantes, que siguen sintiéndose marginales, y para un gran porcentaje de los trabajadores de la educación, que se sienten desbordados y sin herramientas para intervenir de modo operativo en contextos de violencia escolar.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Violencia escolar; Violencia social; Sistema educativo, Estado.

### INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL VIOLENCE: LIMITS AND CHALLENGES

#### ABSTRACT

To speak about inclusive education involves both progress and achievements in the educational system. However, inclusion has its limits and challenges. These are not limits concerning our students, but those which the state has to deal with when facing issues that threaten inclusion such as school violence, that is not other than the crystallization of social violence. The purpose of this paper is to account for the failure of the whole system when trying to achieve inclusive education in secondary schools, and the challenge this poses to the educational community nowadays. In this respect, inclusion is not seen as progress but as a problem for students who continue to feel marginalized, and for a large percentage of the workers in the educational field who feel overwhelmed and left without tools to actually intervene in contexts of school violence.

**Key words:** Inclusive education; School violence; Social violence; Educational system; State.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria” que se lleva a cabo en el CURZA-UNCo.

[...] la indiferencia es una forma de la crueldad. Por algo ahora se ha instituido en la categoría de violencia silenciosa [...]: el hecho de que el otro no responda largamente produce una permanente sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes.

Silvia Bleichmar

Hablar de educación inclusiva implica, en primer lugar, un avance y un logro en el sistema educativo. Y cuando hablamos de educación, claro está, se trata de educación de calidad, que permita no sólo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de los estudiantes del Nivel en el que se encuentren. Sin embargo, la inclusión tiene límites y desafíos. No son los límites de los alumnos de los que hablo, sino de las limitaciones que evidencia el Estado cuando se encuentra frente a una problemática que atenta contra la inclusión: la violencia escolar, que no es otra cosa que la cristalización de la violencia social. Violencia que se muestra claramente en los colegios, que tiene gran repercusión en los medios de comunicación, que golpea de cerca tanto al ámbito escolar y sus actores como también a las familias de los alumnos y que configura un complejo escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Por este motivo, la implementación de políticas educativas inclusivas supone intervenir en la educación desde una perspectiva social con la participación de los diferentes sectores involucrados.

Este trabajo contempla el análisis de mi propia experiencia áulica, el análisis de las encuestas realizadas a docentes del área de *Lengua y Literatura* y de los conceptos o interpretaciones de diferentes autores que provienen del campo de la sociología, la filosofía, la educación, la ciencia política y la psicología.

En el contexto que relato, la inclusión, más que un avance, supone un problema: para los estudiantes, que siguen sintiéndose marginales, y para un gran porcentaje de los trabajadores de la educación, que se sienten desbordados y sin herramientas para intervenir de modo operativo en contextos de violencia escolar. Frente a este panorama, y para el desarrollo de este trabajo, se han realizado encuestas a estudiantes, docentes, madres y padres de estudiantes del Nivel Medio de Viedma, y se ha prestado especial interés al valor de las experiencias áulicas de algunos docentes, y de los textos literarios en general, y de la escritura ficcional en particular, como dispositivos que permiten que los estudiantes se narren y den cuenta de sus percepciones en relación con esta problemática.

*Doce alumnos han llegado a clases hoy. Me encuentro, cuando entro al aula, con dos señoras que me dicen que hoy se encargarán de trabajar con los chicos sobre el autoconocimiento. Entran dos alumnas corriendo al aula. Son de otro curso. Entran gritando, no registran la presencia de alguien más. Una de ellas le da un manotazo a la otra. La otra ríe. Se van. Luego entran dos veces más, razón por la cual la psicopedagoga le dice "a vos, la chica alta, no podés entrar así al aula". La chica no se inmuta. La llamo y le pregunto qué necesita. Me pide mesa y silla. Se lleva la mesa. La silla no le gusta. Llegan dos alumnos más. El aula está muy alborotada, casi como siempre. Los chicos gritan, golpean las mesas más que de costumbre. Las miran. Miran a las psicopedagogas. Algunos preguntan. Una de las alumnas me dice que ella no quiere hacer nada. Es raro -pienso- ella siempre trabaja en las clases. Los chicos me preguntan las consignas a mí. No registran que yo no voy a intervenir en esa clase. Me preguntan cuándo vamos a seguir con el trabajo que estábamos haciendo (el ochenta por ciento de ellos no debe tener idea de lo que "estábamos haciendo"). Ahora les han repartido unas hojas para que completen algunos datos<sup>2</sup>. Luego de cinco minutos, se comienza con la puesta en común. Los chicos bromean todo el tiempo, boicotean la clase. No quieren hablar de sí mismos, no les interesa. La psicopedagoga pregunta "¿alguien se enojó*

---

<sup>2</sup> Las consignas eran: busca a un compañero con las características que describe cada cuadro y pídele que escriba su nombre en el cuadro. Busca a alguien que: se haya enojado hace poco (que te cuente por qué), ayudó a alguien hace poco (en qué), haya vivido en otra provincia o ciudad, colecciona algo, hable bien otro idioma (cuál es), tenga un animal doméstico que no sea ni perro ni gato, cumpla años el mismo día/ mes que vos, haya aprendido algo nuevo la semana pasada (qué aprendió), practique algún deporte fuera de la escuela, tenga tu misma estatura, sepa tocar un instrumento musical, se haya alegrado mucho últimamente (que te cuente), cuente chistes bien, le guste caminar descalzo, haya leído un libro recientemente (cuál), haya ganado un concurso o competencia, viva cerca de tu casa.

*hace poco?”. Dos chicas responden que ellas, pero que ya se amigaron. “Yo tengo un tero”, dice un alumno, “y yo una rata que no han podido agarrar en mi casa”, dice otro. Les dan dos consignas más: escribir la letra de su canción favorita y decir por qué les gusta esa canción. Inmediatamente los chicos empezaron a cantar “Vos sos un botón... nunca vi un policía, tan amargo como vos.” En ese momento, tiran dos piedrazas contra la ventana del aula. Son dos alumnas de otro colegio. Están afuera, pidiendo un encendedor a los que están adentro. “¿Qué canción te gusta, entonces?”, pregunta una de las psicopedagogas. “Los dragones”, responde uno de los chicos. “¿Los dragones?”, pregunta la señora. “¿Todos conocen esa canción, los dragones?”, insiste. Entonces uno de los alumnos empieza a cantar “es tarde y el transa no le quiere vender”, y otro tararea “yo tengo una flor, la tengo que cuidar y cuando sea grande me la voy a fumar”. Se pasan un encendedor. Lo tiran por la ventana, se lo prestan a las alumnas que están afuera.*

Como si habláramos de un paisaje naturalizado, es común escuchar que en las escuelas de Viedma “suceden cosas”. Es “normal” pensar que un docente ha sufrido agresiones verbales o físicas por parte de algún alumno: tizas, papeles con saliva y biromes arrojados al docente cuando está copiando en el pizarrón, empujones, advertencias con un pedazo de madera sobre la mesa o la pared, un cigarrillo que prenden en el aula, escapadas en hora de clase, o un cigarrillo de marihuana que alguna vez algún alumno ha prendido al salir de la escuela. Hace algunas semanas le presté un libro a un alumno y cuando volvió, a la clase siguiente, me dijo que la madre lo había prendido fuego. La semana anterior la asistente social había informado que en la casa del alumno tenían cocina a leña, y que también funcionaba como calefactor. Otro alumno me confesaba que estaba muy enojado: “Ah, la vieja chota del otro colegio es una pelotuda... la vieja chota que es Directora en otro colegio a donde yo iba... porque vino un pibe y me escupió y lo cagué a piñas y le reventé la nariz y la vieja esa me suspendió.”

Así las cosas. ¿Es posible la inclusión? ¿Quiénes son los incluidos? ¿Qué significa ser o estar incluido? Como sostiene Guillermina Tiramonti (2009), la mera incorporación de los jóvenes al espacio escolar no necesariamente garantiza el derecho de aprender y tampoco una oportunidad de romper las barreras que imponen los diferentes orígenes socio- culturales.

Cuando pensamos en la inclusión uno de los problemas que se nos presenta en este contexto es el de la violencia, que juega de manera desfavorable. Algunos autores como Silvia Bleichmar afirman que una forma de poner coto a la violencia es situar el acento en la impunidad y no tanto en la seguridad. Esta mirada, que pone de relieve la lógica binaria, postula pensar en la violencia como producto de, por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro. A partir de este punto, Bleichmar sostiene que “estamos en una lucha constante entre las necesidades inmediatas y la construcción de futuro” (2008: 34), ya que

[...] en nuestro país, una enorme cantidad de chicos no tienen claro cuál es su futuro o directamente no anhelan un futuro y viven en la inmediatez total. Y esto es lo que vemos reflejado en su imposibilidad de aprender. No está dado porque no sean seres inteligentes, está dado porque no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida. (2008: 36)

Otra perspectiva para analizar el problema de la violencia respecto de la inclusión o no inclusión que elegimos para este trabajo es el análisis de la encuesta dirigida a docentes, estudiantes, madres y padres de Viedma.

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES, ESTUDIANTES, MADRES Y PADRES				
Interrogantes	Respuestas			Porcentajes
¿Qué entendés por <i>violencia escolar</i> ?	Forma parte exclusivamente de la escuela.			90%
	Forma parte de la escuela y también está relacionada con la violencia social.			10%
¿Viviste o te comentaron casos de violencia escolar? ¿Cuáles?	Docentes	Sí	Violencia física.	50%
			Violencia verbal.	50%
	Madres, padres o alumnos	VÍ/ me contaron.		100%
¿Cómo creés que se puede afrontar la violencia escolar?	De manera interdisciplinaria.			70%
	Al interior de la escuela (mediante talleres, por ejemplo).			20%
	No se puede pues hay mucha violencia social.			10%
¿Hay responsables de esta situación? ¿Quiénes son?	La familia.	La familia.		10%
		La familia y el Estado.		90%
¿Creen que la literatura puede intervenir ante esta situación? ¿De qué manera?	No, ni la literatura, ni ninguna otra área, porque a los alumnos no les interesa.			80%
	Sí, puede intervenir como cristalización o denuncia de la situación.			20%

El primer interrogante indagaba sobre *qué se entiende por violencia escolar*. Al respecto, el noventa por ciento de las personas encuestadas calificó la violencia escolar como un componente exclusivamente de la escuela, sin mencionar explícitamente la influencia de la violencia social. En este sentido, manifestaron que es “cualquier acto que ponga en riesgo la integridad psicofísica de los intervinientes”, “acción que intenta lastimar, destruir o dominar por la fuerza”, “agresividad que ocurre al interior de los establecimientos y que se manifiesta tanto en la relación entre adultos, entre adultos y jóvenes, y entre jóvenes”, entre otros, y que “afecta el clima de convivencia de la escuela y del aula, dañando el desarrollo de los alumnos y, a su vez, perjudicando el desempeño profesional de los docentes”, “incluye agresiones serias, ataques físicos, uso de armas”, “abusos que generan en todos los actores intervinientes daños morales y sociales y el deterioro de su autoestima”. Sólo un diez por ciento hizo alusión a la violencia como un factor externo, en el sentido de que opera no solamente en la escuela, ya que esta “es uno más de los ámbitos o escenarios donde se manifiesta”.

El segundo interrogante giraba en torno de *si habían vivido o les habían comentado casos de violencia escolar y cuáles eran*. En este punto, el cien por ciento de las personas encuestadas respondió que sí. En el caso de los docentes, todos habían vivido situaciones de violencia, y en el caso de los alumnos, madres y padres, o habían participado ellos mismos, o habían visto cómo sucedía. El ciento por ciento de los docentes mencionaba situaciones de violencia verbal tales como “me ha tocado un alumno que me insultó repetidas veces y que no se hizo cargo de su actitud o tengo alumnos tanto mujeres como varones que insultan sin ningún tipo de pudor, desde vieja de mierda, hasta andate a la...” Con respecto a la violencia física, el cincuenta por ciento de los docentes respondió que la había vivido, en casos tales como “una alumna que le pegó a una Directora, otra a una docente con el escritorio causándole daños en el esternón (la docente está con sumario), un alumno que quemó con un hierro caliente a otro, en las aulas se prenden diferentes elementos como papel, gomas, borrratintas, etc., se golpean violentamente dentro del aula, en los pasillos durante los recreos y a la salida de la escuela espectáculo que es victoreado y alentado (a modo de circo romano) por los demás alumnos de la institución, en una institución de General Roca un docente agarró del cuello a una alumna.” “He vivido amenazas, insultos, que me tiren lapiceras, tizas, y bolas de papel mojado”, comenta una docente. En el caso de alumnos y padres, una madre comentó que el año pasado durante los juegos intercolegiales una de sus hijas fue amenazada y hostigada por alumnas de otra escuela, y además afirma que ha visto “a un grupo de chicas de un secundario en la plaza que está detrás de la escuela, pegarle a una chica”.

El tercer interrogante versaba sobre *cómo cree que se podría afrontar la violencia escolar*, sobre lo que el setenta por ciento de los encuestados indicó que la violencia debía abordarse de

manera interdisciplinaria, a partir de la intervención del Estado -municipal, provincial y nacional-, específicamente de psicólogos y psicopedagogos (muchos resaltaron esta idea, ya que indicaron que la sola intervención de la *Psicopedagogía* era insuficiente) Incluso en esta situación, muchos plantearon que la ayuda psicológica también debía extenderse hacia las familias de los estudiantes, y no sólo en el aspecto psicológico, sino “en todo lo que necesiten” (incluyendo ayuda financiera y contención). Más que soluciones, los encuestados manifestaban los motivos por los que se produce la violencia, dentro de los que señalaban que “estos jóvenes provienen de hogares con severísimos problemas, a veces son económicos, de abandono, maltrato, adicciones, y por ello manifestaban la importancia de que existan lugares de rehabilitación en donde puedan concurrir y ser insertados nuevamente en la comunidad.” Otro veinte por ciento de los encuestados planteó que la solución estaba al interior de la escuela misma, y que allí era donde se debía abordar la problemática, como por ejemplo, “realizando talleres de modo transversal y permanente en todas las materias para concientizar acerca del accionar de cada uno y que cada acción tiene una consecuencia.” Finalmente, el otro diez por ciento no habló de soluciones, dado que indicaron que “es muy complicado pensar en un dispositivo de tratamiento, sobre todo porque sus motivos son de origen múltiple, entre los que señalaron situaciones de desigualdad, situaciones familiares disfuncionales, expresiones xenofóbicas, situaciones de dominación y tantas otras más como en la sociedad misma, repicadas en el espacio escolar como mínimo universo de expresión.”

El cuarto interrogante giraba en torno de si *hay responsables ante esta situación y quién o quiénes son*. El cien por ciento de los encuestados señaló a la familia de los alumnos como la principal responsable, y el noventa por ciento responsabilizó también al Estado, y, de las instituciones del estado, se habló con mayor énfasis de la institución educativa: es una trama muy cerrada conformada por: una familia ausente (por diversas causas), un Estado ausente, y un sistema económico que no produce trabajo, y, en consecuencia, genera violencia.

El último interrogante se centraba en la *literatura*, si creían que podría intervenir ante esta situación, de qué manera y por qué. El ochenta por ciento de los encuestados sostuvo que “la literatura ni ninguna otra área, materia o ciencia podría intervenir en esta situación, porque no puede ayudar a este tipo de alumnos, ya que nada les interesa.” Otra docente afirmó que “algunos vienen a la escuela para estar con sus amigos, otros para no ir a una especie de reformatorio que hay en Viedma (El Pagano) y los asistentes sociales los obligan a ir a la escuela, otros porque sus madres cobran la asignación universal por hijo y para percibirla deben presentar certificados de escolaridad” El veinte por ciento restante coincidió en que la literatura puede cristalizar y denunciar lo que está pasando, “ya que toda información dirigida a esta problemática es importante.”

Por otra parte, otro de los testimonios proviene del Secretario General de Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrina, Seccional Viedma<sup>3</sup>, que señaló que “hay alumnos que no reconocen ningún tipo de autoridad, ya que la violencia escolar trasciende la vida institucional y que hay situaciones sociales conflictivas muy complicadas como el caso del uso de drogas, o la cuestión de violencia familiar, que se trasladan a la escuela. A veces una situación problemática genera que el maestro solo en el aula tenga que atender esa situación abandonando a todos los alumnos dentro de ese recinto.” En este punto, es oportuno revisar la idea de que:

[U]na enorme cantidad de niños son asistidos en todo sentido por la escuela, de tal forma que el aprendizaje pasa a ocupar un lugar secundario. Indudablemente, en los últimos tiempos, la escuela ha abierto un enorme debate. Sobre todo en los años 2001- 2002: si la función de la escuela es alimentar o educar. Esta discusión explicita una tensión permanente, muy grave, entre necesidades actuales y necesidades futuras. (Bleichmar; 2008: 33)

Y efectivamente la escuela pasa a ocupar otro lugar, el de contención social, el de descarga del malestar que los chicos traen, el de búsqueda de soluciones ante situaciones de desigualdad social y marginalidad, que se evidencian cuando se sientan en la clase, de brazos cruzados, muchas veces sin carpeta ni hojas, ni lapiceras, y abiertamente te dicen que ellos nunca harán nada en tu asignatura, ni en ninguna otra, porque por lo único que van a la escuela es para cobrar la Asignación

---

<sup>3</sup> En: <http://www.noticiasnet.com.ar/?se=11&id=132493&El-titular-de-Unter-Viedma-dio-un-pantallazo-sobre-violencia-escolar>

Universal por Hijo<sup>4</sup> que les otorga el Gobierno Nacional. Y la violencia también está acá, una violencia silenciosa, muchas veces, que nos habla de la falta de expectativas con respecto al futuro, de la necesidad de estar ahí, en la escuela, “ocupando un lugar”, tal vez solamente para tener algún peso a fin de mes -que en la casa seguramente alcanzará para cubrir alguna de las tantas necesidades insatisfechas- o tal vez para sentirse contenido. Violencia es que un chico tenga que estar ahí por eso, y no para estudiar, y no para confiar en un futuro mejor de la mano de la educación pública. Como bien sostiene Bleichmar, las formas actuales de violencia dan cuenta de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados.

Otro de los puntos que aborda la autora, es el de los códigos de convivencia de los alumnos: y afirma que para saber cuán “rescatable puede ser para una vida social plena, lo primero que se tiene que preguntar es qué capacidad de enlace tiene con las normas del propio grupo” (2008: 34-35) En este punto, vale decir que esta situación de violencia ha generado que los chicos se agredan verbal y físicamente e incluso -y con mayor impulso en este último tiempo- se roben entre ellos mismos los pocos útiles escolares que tienen. Hasta aquí, nada resulta novedoso.

[...] se dice que la escuela media “ya no enseña”, que no prepara a los y las jóvenes para el mundo de hoy, que es insuficiente” Sin embargo, “mientras más se le exige, menos se le da en términos de recursos de todo tipo. Por eso tenemos escuelas débiles a las que les encomendamos, al menos verbalmente funciones cada vez más complejas. (Tiramonti; 2009: 65)

La preocupación, en este contexto, gira en torno de cómo trabajar en clase con los alumnos y, particularmente en mi caso, cómo trabajar con la literatura y qué sentido tiene aquí enseñar literatura. Si bien las encuestas reflejaron que la mayoría de los docentes descreo que la literatura sea un conocimiento que aporte un camino ante esta problemática social y escolar, veo a diario que muchos de ellos introducen estrategias áulicas que sean superadoras y generen una relación positiva entre el alumno y nuestra disciplina. Como muchos docentes, una de mis propuestas pedagógicas se ha basado en leer y escribir textos ficcionales que reflejen la vida de jóvenes socialmente desfavorecidos, atravesados por situaciones problemáticas tales como el uso de drogas, la violencia social, la discriminación, la sexualidad en conflicto, aunque también he trabajado con breves relatos que aborden lo bella que es la vida, la importancia del estudio, la solidaridad y el respeto, el amor y la felicidad en los seres humanos, siempre procurando que el protagonismo literario sea juvenil. Irene Klein sostiene que “damos sentido a nuestras vidas retrospectivamente en forma de relatos”, de modo que “ese sujeto que se “idea” como el personaje que proyecta ser, implica que se narra como otro. Según esta autora, la noción de identidad “si por un lado responde a ¿qué soy? [...] por el otro, también responde a ¿quién soy?, pregunta que se dirige a las acciones de las que uno se hace responsable.” (Klein; 2007: 26) Y es aquí donde radica la importancia del relato como una forma de “hacer presente lo ausente”, de verbalizar lo que sucede o ha sucedido. En este punto, fracasé rotundamente con lecturas tales como *La madre de Ernesto* -de Abelardo Castillo-, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* -de Cristian Alarcón, con la que perdieron el interés luego del primer capítulo-, *El juguete rabioso* -de Roberto Arlt-, o *La gallina degollada* -de Horacio Quiroga-, entre otras obras, aunque tuvieron mayor aceptación relatos como *El día que no existan más ratones* -de Paula Margules-, *El gato negro* -de Edgar Allan Poe-, *Historia de un amor* -de Cristina Peri Rossi-, *Los ojos del perro siberiano* -de Antonio Santa Ana- o breves fragmentos de *El Diario de Ana Frank*. Claro está que los chicos vehiculizan, por medio de la escritura ficcional, sentimientos o emociones que afloran a partir de la lectura de textos literarios y de la vida misma. Un ejemplo claro de ello es la lectura de un breve relato, *El día que no existan más ratones*, que realiza una fuerte crítica sobre la discriminación en la sociedad. Luego de leerlo, les pedí que realizaran una serie de actividades entre las que se encontraba la elaboración de un pequeño texto que diera cuenta de si había discriminación en Viedma y, en tal caso, quiénes eran los discriminados y por qué. La mayoría de los chicos rápidamente sentenció que los discriminados eran los pobres, los de clase baja, por ser justamente eso, pobres, sumado a “los bolivianos que vienen y nos sacan

---

<sup>4</sup> Es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en el pago mensual de \$ 270 para niños menores de 18 años y de \$ 1080 para chicos discapacitados sin límite de edad. Con la misma, el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla.

todo el trabajo que tenemos, además de robarnos” La primera interpretación fue unánime; la segunda, fue mayoritaria. Cuando reformularon la historia, los chicos prácticamente eliminaron la discriminación del centro del relato, que finalmente terminó -valga la redundancia- con un final feliz. Lo cierto es que el poder narrar, el poder contar y contarse utilizando como excusa o como disparador a la literatura puede constituir un trabajo largo y agotador si no se enganchan, pero que en algún punto, algo deja: una reflexión, la posibilidad de hablar, de ser escuchados, de no ser parte del montón y ser el protagonista de una historia, en la que cada uno es quien decide cómo será el final. En mi clase, casi todos los finales se reinventan. Cada libro que leemos es una nueva posibilidad para inventar otro mundo, un poco más sensible, menos doloroso.

Hasta aquí, he expuesto un breve análisis de la situación que se vive en las escuelas. Una situación colmada de expectativas pero también de frustraciones que todos los actores vivimos a diario, lo que genera que la educación, muchas veces, se convierta en un terreno ambiguo e incluso problemático, al que sólo se lo puede afrontar interpelándonos críticamente sobre estas cuestiones.

Así las cosas, podríamos advertir que ni el Estado, ni nosotros mismos como sociedad, estamos garantizando el derecho social a la educación, porque cada vez más, la escuela relega su principal función, que es enseñar, para contener la gran demanda social de los jóvenes. Dos autores clarificarían mejor esta idea. Max Weber, quien introduce la concepción de “cierre social”, para referirse a los “procesos por los cuales las comunidades excluyen, limitan o condicionan el acceso a determinados recursos al resto de los miembros de la sociedad”<sup>5</sup> y, en el mismo sentido, Cecilia Braslavsky, quien “planteaba que la segmentación del sistema educativo resultaba de una distribución segregada del bien educativo que impedía a los sectores más desfavorecidos acceder a los saberes socialmente valorados, monopolizados, por lo tanto, por los sectores dominantes”<sup>6</sup>. Es evidente que estamos frente a una cadena de responsabilidades en la que entiendo que el Estado es el mayor responsable, pero no el único: también estamos nosotros, como trabajadores de la educación y la familia de los estudiantes. Y es aquí donde radica la importancia de delimitar cuáles son los roles, límites y responsabilidades que cada uno debe sostener.

Si pudiéramos hablar de herramientas a partir de las cuales comenzar a trabajar para lograr una educación inclusiva y de calidad, y sin violencia en las escuelas, podríamos hacerlo a partir de tres grandes niveles de abordaje de la problemática que nos propone Bleichmar: familiar, escolar y estatal. En primer lugar, partir de la asimetría entre adultos y niños o adolescentes, esto es, *redefinir a la familia en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño*. En segundo lugar, a partir de la resubjetivación de los alumnos y sus familias, dado que *tenemos que rescatar al sujeto social y la escuela tiene que ser un lugar de contención de la subjetividad y de recomposición*. Por último, de la reciudadanización de los padres, para que, *además de la contención, puedan creer en legalidades aplicables y no se siga destituyendo el valor de la palabra*.

Es sabido que el rol de la familia en el desarrollo tanto social como escolar de los alumnos es fundamental. Sin embargo, en gran cantidad de casos, la tarea de incorporación y asimilación del rol de los padres o tutores, no será fácil. La investigación realizada por Mariana Belossi y María Alicia Palacios de Caprio, arroja resultados que (sobre todo en contextos sociales de pobreza y exclusión) dan cuenta de que “el estudio es percibido como un “trámite administrativo” que hay que concluir cuanto antes” y que “la escuela media representa para los padres una realidad abstracta y desconocida a la que ellos no pudieron acceder. Es un mundo nuevo al que ingresan a través de sus hijos, sin experiencia propia. Por lo tanto, no conocen cómo se puede estar en la escuela, porque no conocen la escuela media.” (Belossi y Palacios de Caprio; 2004: 21)

La idea es, entonces, partir desde la escuela como núcleo de recomposición de ciudadanía para actuar desde un protagonismo diferente, para cumplir con esa función de asimetría y de ayuda para la resubjetivación. Podríamos pensar en reuniones semanales con padres y madres, diálogos abiertos semanales de docentes con alumnos, recursos que el estado brinde de manera permanente en las escuelas, como es el caso del ETAP<sup>7</sup>, un gabinete psicopedagógico para cada escuela que oficie no sólo para intervenir ante una situación puntual de violencia, sino a través de talleres permanentes durante la jornada escolar. Es decir, que el abordaje de la violencia funcione como

---

<sup>5</sup> Citado por Guillermina Tiramonti y Nancy Montes, en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Editorial Manantial, Buenos Aires, Argentina, 2009.

<sup>6</sup> Op. Cit. 5.

<sup>7</sup> Equipo Técnico de Asistencia Pedagógica que depende del Ministerio de Educación de Río Negro.

una política estructural de cada institución educativa, y como parte del Proyecto Escolar Institucional. Y a partir de allí narrar la experiencia, verbalizar las situaciones de malestar, de angustia, de ansiedad que generan situaciones de violencia.

Como sostiene Emilio Tenti Fanfani, “la escuela es una institución sobredemandada y subdotada. Es una organización que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población”<sup>8</sup>. Conviene, por ello, ubicarnos desde una perspectiva que involucra al sujeto y lo ubica en la estructura en la que estamos inmersos y frente a la que tenemos una responsabilidad civil. Violeta Núñez<sup>9</sup>, en el marco del paradigma estructural y al retomar el concepto de estructura desde la lógica del *no todo*<sup>10</sup>, explica la oportunidad de los sujetos de acceder o no a ciertos lugares de esa estructura, o los procesos que llevan a la exclusión social. A partir de esta idea pone en juego nociones como la de responsabilidad. Ahora bien, ¿cómo nos posicionamos frente a la época en la que vivimos?, ¿cuál es nuestra responsabilidad como docentes frente a lo que denunciamos?

Por tal razón, lo cierto es que se necesitan esfuerzos conjuntos; la escuela, la familia y los demás organismos del Estado deben trabajar en conjunto porque, como dice Bleichmar, “en la escuela contenemos al niño, pero después es lanzado al vacío: se produce un corte por el cual no puede procesar lo que recibió.” (2008) En consecuencia, nuestro trabajo consistirá en aunar esfuerzos, tiempo y herramientas, para planificar y consolidar un proyecto educativo que nos incluya, que contemple las necesidades de las familias, los alumnos y los docentes, y un proyecto no sólo del que formemos parte, sino en el que seamos protagonistas. Nuestro proyecto educativo, por lo menos, no podría dejar de lado estos núcleos. De más están las quejas, los reclamos, los insultos, las discusiones sin fin, las acusaciones sin sentido... todo eso sobra. Lo único que falta es trabajar en conjunto por una causa común. Y después, sí, decir con orgullo, que la educación es la base de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, que es tarea de todos, que comienza en la casa, continúa en la escuela y se sostiene en la vida social. Lo importante es tener muy presente que entre la familia, la escuela y la sociedad debe haber lazos, y que al Estado lo conformamos entre todos.

---

<sup>8</sup> La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, artículo de Emilio Tenti Fanfani, en: Guillermina Tiramonti y Nancy Montes, *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Editorial Manantial, Buenos Aires, Argentina, 2009.

<sup>9</sup> En: *Entrevista a la profesora Violeta Núñez*, realizada por Juan Sáez Carreras.

<sup>10</sup> La autora explica que, contrariamente a lo que sucedía en el estructuralismo clásico de los años sesenta y setenta en el que disciplinas tales como la antropología, las sociología o la filosofía consideraban la estructura sin sujeto, el paradigma estructural plantea la introducción del tema del sujeto en la consideración de la estructura. De ahí que la estructura se des-completa, pues introducir al sujeto equivale a introducir el azar, el acontecimiento.



## BIBLIOGRAFÍA

Belossi, Mariana y Palacios de Caprio, María Alicia. *La Escuela Media y los Jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial. 2004.

Bleichmar, Silvia. *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc Libros. 2008.

Klein, Irene. *La ficción de la memoria*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2007.

Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Editorial Manantial. 2009.