

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona

CONFLICTO Y VIOLENCIA

Análisis de la situación en Mendoza
Teorías explicativas del conflicto y la violencia

Abelardo Pithod

ANEXOS

1. Causas de la inseguridad
2. Violencia y drogas

*Fernando M. Yañez
Maximiliano Coria*

Violencia escolar: una aproximación a los resultados
de la investigación empírica

Hilda Difabio de Anglat

Conflicto escolar: conductas instaladas y
emergentes que lo promueven

Bibiana Vaquer

La percepción del fenómeno de la violencia
escolar en algunas escuelas mendocinas

María Zulma Lanz

Experiencia en un centro educativo inserto en una
institución de alojamiento de adolescentes en
conflicto con la ley

Beatriz Mabel Albesa

Historias de violencia física y espiritual:
el ultraje femenino en el mito griego

Elbia Difabio de Raymondo



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



Publicación periódica del Centro de Investigaciones Cuyo

Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza

Tel/fax: (0261) 4292563

centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

ÍNDICE

Comités Editoriales – Editorial Boards		2
Editorial		
	Abelardo Pithod	5
Análisis de la situación en Mendoza. Teorías explicativas del conflicto y la violencia.		
	Abelardo Pithod	7
ANEXOS		
1. Las causas de la inseguridad		
	Fernando M. Yañez	42
2. Violencia y drogas		
	Maximiliano Coria	45
Violencia escolar: una aproximación a los resultados de la investigación empírica		
	Hilda Difabio de Anglat	51
Conflicto escolar: conductas instaladas y emergentes que lo promueven.		
	Bibiana Vaquer	64
La percepción del fenómeno de la violencia escolar en algunas escuelas mendocinas		
	María Zulma Lanz	73
Experiencia en un centro educativo inserto en una institución de aloja- miento de adolescentes en conflicto con la ley		
	Beatriz Mabel Albasa	85
Historias de violencia física y espiritual : el ultraje femenino en el mito griego		
	Elbia Difabio de Raymondo	91
Normas para colaboradores		102
Índices acumulados		106

COMITÉS EDITORIALES EDITORIALS BOARDS

Editorial Staff

Dirección
Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Lila Archideo
† Roberto J. Brie
Alberto Caturelli
Nuria Cortada de Kohan
Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
† Horacio J. A. Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional International Editorial Board

Raymond Boudon (París)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)

Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecinos (Concepción)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesauro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011) 4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221) 424-3514.

EDITORIAL

El trabajo que damos a conocer es el resumen de la labor realizada para el *Proyecto de Investigación Plurianual* del CONICET N° 5318/2006: "Conflicto y violencia en escuelas urbano-marginales de Mendoza y posibilidades de intervención desde el sistema institucional".

Colaboraron en él la Dra. Hilda Difabio de Anglat y la Lic. Mónica Cardozo de Adur, integrantes del Centro de Investigaciones Cuyo, juntamente con las investigadoras Mg. Bibiana Vaquer, de la UNCuyo, y Mg. María Zulma Lanz de la Universidad de Mendoza

En la primera parte, se pasa revista a los datos que constituyen la evidencia empírica del cuadro de situación de la inseguridad en Mendoza. Se analizan también diversos desarrollos teóricos referidos al tema de conflicto y violencia, ofreciendo orientaciones para su mejor comprensión y utilización. En Anexo, se reproduce una nota periodística, publicada en el diario Uno, el 27/05/07, por el Sacerdote Fernando M. Yañez, del Hogar de Jóvenes San Luis Gonzaga, y el informe "Violencia y drogas" elaborado por Maximiliano Coria, operador de *Cable a Tierra*, organización no gubernamental que se ocupa de la recuperación de drogadictos.

La segunda parte incluye cuatro trabajos: una introducción a los resultados de la investigación empírica en el tema de la violencia escolar a partir de publicaciones científicas, de la Dra. Hilda Difabio de Anglat; un artículo sobre las conductas instaladas y emergentes de conflicto escolar en el que la Mg. Bibiana Vaquer categoriza los comportamientos *disonantes con la conducta escolar tradicional*, según su denominación de la conducta antisocial; el análisis de contenido elaborado por la Mg. María Zulma Lanz sobre las entrevistas realizadas a diferentes actores institucionales, de cuatro escuelas secundarias del Gran Mendoza, respecto de la violencia escolar; y el informe de la Lic. Beatriz Mabel Albesa sobre una experiencia pedagógica llevada a cabo en un centro educativo inserto en una institución de alojamiento de adolescentes en conflicto con la ley.

En la tercera parte, la Dra. Elbia Difabio de Raimondo cierra esta publicación con la revisión, selección y análisis crítico de historias sobre ultraje femenino en el mito griego, mostrando "la turbadora frecuencia con que la temática se nos presenta" y "el miedo femenino, las condiciones de inferioridad y las formas extremas de supervivencia en un mundo hostil".

Nuestro objetivo fue alcanzar una mayor comprensión del fenómeno de la violencia en general y de la violencia escolar en particular, así como mejorar el manejo institucional de las situaciones de conflicto o violencia.

Los aportes son individuales y las opiniones de los autores no son necesariamente las de todo el equipo. En cuanto a la primera parte, a mi cargo, opté por un estilo dialogal y periodístico cuya lectura resultara más atractiva, sin perder, en lo posible, rigor científico.

Agradecemos a las escuelas en que pudimos obtener información de primera mano.

Dr. Abelardo Pithod

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN MENDOZA. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA

Abelardo Pithod
CONICET

El objetivo general del presente trabajo es mejorar nuestra comprensión del incremento actual de la violencia escolar en nuestro medio. Por ello, abordamos: 1) el estado de la cuestión en los estudios sobre la agresividad desde la teoría psicológica y psiquiátrica; 2) nuestro modelo de análisis (interrelación entre los sistemas de sociedad, cultura y personalidad; herramienta de un diagnóstico certero para buscar la manera de controlar los conflictos y la violencia); 3) algunas características de la violencia que se observa hoy (lucha intergeneracional, de clases, la droga, entre otras); 4) el agravamiento de la situación en Mendoza; 5) la violencia como un problema metaempírico (las vías para intentar una explicación *causal* de la violencia humana); 6) la teoría general del conflicto (conflicto intrapísquico e interpersonal, de rol, de poder, intragrupal); 7) el análisis antropológico cultural de la violencia de René Girard (el que -aunque no incluye una explicación por las causas últimas de la violencia- hace un aporte *relevante*, psicológico y religioso). Aplicamos algunos *insights* de las teorías desarrolladas a casos puntuales de violencia en Mendoza.

Palabras clave: agresividad – conflicto - violencia – violencia escolar – causas de la violencia.

1. Estado de la cuestión

Las explicaciones sobre la causalidad del fenómeno de la violencia escolar provienen en parte de la investigación científica y, de manera más extendida, de los medios de comunicación.

El hecho fundamental que produce el agravamiento de los conflictos y la violencia es, a nuestro parecer, la actual desintegración social, particu-

larmente de la familia, y el derrumbe y ausencia de la autoridad paterna.

Sin pretensión de ordenarlas sistemáticamente podemos enunciar las siguientes:

- La creciente marginación socio-económica agravada por la crisis nacional a partir de 2001.
- Los cambios cultural-institucionales, como la pérdida de auto-

ridad familiar y escolar. Estos fenómenos sobrepasan, obviamente, las fronteras nacionales.

- Cambios en los estatus-roles de los actores comprometidos (docentes, padres, agentes gubernamentales).
- Cambios en los valores.
- Depreciación de la calidad educativa, descrédito social de la educación formal.
- La creciente influencia de los agentes pedagógicos informales, TV, Internet, telefonía celular y sus conocidos efectos de lapidación, estimulación y adicción.
- La masificación y despersonalización de la vida urbana.
- Agravación de los conflictos de clase. Incentivación del consumismo y consecutivamente de las diferencias de clase.

Por nuestra cuenta, añadiremos:

- El tedio y el aburrimiento, particularmente en los sectores jóvenes sin trabajo.
- La lapidación técnica y témporo-espacial, cuya significación e incidencia hemos analizado en otros trabajos¹.
- Sinergias entre los factores enunciados.

2. Orientaciones en los estudios sobre la agresividad

Nos concretaremos a algunas posiciones que parecen fundamentales y

que han pasado al acervo común de la literatura en la materia.²

La agresividad, ese presunto mal. Este es el título de un libro del etólogo y Nobel de Medicina Konrad Lorenz³. Servirá para centrar el concepto de agresividad y evitar la persistente ilusión roussoniana de atribuir a la sociedad la responsabilidad total de las motivaciones de la conducta. La base pulsional de estas motivaciones son de orden genético. Es decir, la agresividad normal y aún la patológica están movidas por fuerzas que poseen todos los seres vivos. La agresividad no es primariamente una deformación social sino un dinamismo natural. Es una fuerza constructivo-defensiva sin la cual el animal o el hombre quedarían inermes. Obviamente esa fuerza tendencial está influida, incluso matizada, es decir ordenada o desordenada por el medio en que se desarrollan los sujetos. No debe verse la agresividad como un puro producto del

¹ Pithod, A. (2006). *Psicología y ética de la conducta*. Buenos Aires: Dunken, cap. 24. También, "La tecnología y sus efectos en la estructura temporal de la existencia", Rev.Gladius, N°68, 2007.

² En la Tesis doctoral de Estefanía Estévez López (2005), en el apartado 'Teorías sobre el origen de la violencia' se enuncian: Teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración (Dollard, Miller), teoría de la señal-activación (Berkowitz), teorías reactivas o ambientalistas, teoría del aprendizaje social (Bandura), teoría de la interacción social, teoría sociológica, teoría ecológica (Bronfenbrenner). Cfr. Estévez López, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar*. Servei de Publicacions: Universitat de Valencia, p. 26 y ss. (en: www.cybertesis.net). La autora se inclina por esta última, como la más adecuada. Por nuestra parte, no comprendemos que se pueda uno eximir de las restantes teorías enunciadas y que ésta, a la que se llama ecológica, oferte algo decisivo que no esté de algún modo en las otras y en varias que la autora no menciona (sobre todo de origen europeo, pues la autora se mueve en el espacio norteamericano).

³ *Sobre la agresión: el pretendido mal*. 1998. Siglo XXI.

medio vital o biográfico, forjado desde fuera de los sujetos, sino como una cualidad intrínseca del viviente dotado de conocimiento.

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

Las potencialidades humanas son buenas y psicofísicamente necesarias, incluida la agresividad, la cual, como cualquier otro dinamismo natural, puede desordenarse.

Educarlas es tarea del individuo con el concurso del medio, pero no solo obra de este último. La agresividad tiene, sí, un origen genético; aunque su desarrollo y plasmación procedan del medio. La capacidad de controlarla existe en el ser humano y depende de la *asunción* que las fuerzas racional-espirituales logren hacer de ella. A esta asunción se la llama *asunción eminente*, porque, al asumirse las fuerzas pasionales (tanto *eros* o *vis concupiscibilis* como la *vis irascibilis*), se produce una transmutación de las mismas espiritua-

lizándolas y adquiriendo nuevas valencias⁴.

Actualmente, la naturaleza de la agresividad sigue dividiendo las opiniones de los expertos⁵. Debemos distinguir entre agresividad como potencialidad defensiva de la violencia como acción destructiva. Julien Freund⁶ dice de esta última: "La violencia es una manera de ser malévolo con otro", directa o indirectamente. Observemos que la agresividad o *vis irascibilis* (fuerza o impulso irascible) no incluye necesariamente esta violencia "malévola". Por otra parte la definición social de Freund no incluye el caso de la violencia contra sí mismo (masoquismo, autoinculpación, suicidio, etc.)

En cuanto al origen de la agresividad, dos investigadores han representado hasta hace poco con nitidez los polos de una controversia no concluida, la biológico-genética de Lorenz, que hemos resumido, y la ambientalista del sociólogo Johan Galtung (citados por Freund). En nuestro estudio daremos un lugar especial a un tercero excluido, René Girard, cuya obra es mucho más reciente y de la que nos ocuparemos más adelante. En cuanto a Galtung, distingue dos suertes de violencia, una que llama *personal*, actual o directa, y otra indirecta o *estructural*. La primera es la empleada por personas o grupos enfrentados, v.g. un duelo, una pelea callejera, una guerra, una reyerta entre

⁴ Pithod, A. (1994). *El alma y su cuerpo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

⁵ Nosotros estudiamos el tema en "La relación de individuos y estructuras en el análisis social", 1985, *Rev. ETHOS*, Instituto de Filosofía Práctica, vol. 12-13, Buenos Aires.

⁶ *Utopie et Violence* (1978). Paris: Marcel Rivière et Cie, pp. 130 y ss.

fans, etc. El segundo tipo de violencia, estructural, es la que, en su opinión, ejercen sobre los individuos los factores sociales, las autoridades, las relaciones de poder en general. El hilo conductor de los orígenes de esta idea está en Hegel y pasa a Marx, Engels, Lenin, Trosky y sucesores. La dialéctica de las contradicciones (tesis, antítesis y síntesis) está en Hegel y pasa al marxismo fundamentalmente como lucha de los contrarios en su forma de lucha de clases⁷.

Si bien los etólogos, según dijimos, consideran la agresividad como una conducta instintiva de los animales, incluido el hombre, transmitida genéticamente, no desconocen que el medio juega un papel esencial en su desarrollo. Los instintos son influidos por el medio, como se observa en *los mecanismos desencadenadores innatos (MDI)*, postulados por esta escuela, y sufren variaciones estables según el medio, fenómeno llamado de *imprinting* o matrización.

Nos parece que la obra de K. Lorenz mantiene cierto equilibrio entre los puntos de vista biológico y ambiental. Nos remitimos particularmente a *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*⁸. De ella pueden obtenerse ideas interesantes para la educación y el ordenamiento social y moral de la agresividad.

3. Teoría psicológica y psiquiátrica de la agresividad

Vamos a tomar de Christa Meves, psiquiatra infantil y psicoanalista alemana, a través de un estudio de caso, cómo se instala y evoluciona la rabia en una persona, desde su niñez y el decisivo influjo familiar que este proceso presenta.

“Todos conocemos la rabia a través de nuestras propias experiencias”, dice la autora⁹. A veces depende de una predisposición, pero, por otro lado, se necesita de una situación o hecho que la desencadene: “Nuestras experiencias con la rabia nos pueden mostrar que existen estas agresiones cotidianas, las que generalmente sentimos como fuerzas demoníacas de difícil manejo, que nos hacen soltar la dirección y pueden causar un daño devastador. Estas agresiones son, por lo tanto, un peligro dentro de nuestro propio ser...” La autora ofrece el siguiente caso como paradigmático de una mala educación psicológica:

“Contrariamente a lo que es hoy, Andrés era entonces un niño muy imaginativo. Contaba historias en forma brillante, pintaba mucho y a los cuatro años ya era capaz de construir y modelar de una manera muy original. Su instinto creador era tan grande que chocaba con los proyectos de sus padres. Estos no comprendían los ‘mamarrachos’ de Andrés, como los llamaba la madre. Ella trataba de que el niño aprendiera a hacerle pequeños trabajos y exigía que él interrumpiera de inmediato sus juegos cuando ella lo llamaba. Andrés finalmente empezó a negarse y a hacer lo contrario de lo que le exigían sus pa-

⁷ El lector puede encontrar un “vademecum” introductorio al marxismo en nuestro *Curso de doctrina social*. (1979). Buenos Aires: Ediciones C y F., pp. 230 y ss.

⁸ (1975). Barcelona: Plaza y Janés.

⁹ (1995). *La valentía de educar*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello, p.28 y ss.

dres. Si el niño no obedecía en el acto, recibía cachetadas y retos violentos. Pronto estos no bastaron. Andrés se puso más obstinado y sus padres se sintieron obligados a usar métodos cada vez más drásticos. Cuando no obedecía, lo dejaban sin comida, a oscuras y en cama hasta tarde, para que aprendiera. El padre me enseñaba, orgulloso, el palo que dejaba siempre a mano, al lado de su silla. Sería ridículo, opinaba, que el pequeño no se dejara enseñar. Y Andrés se dejó enseñar. Aprendió a obedecer a la orden más mínima, y sus padres estaban orgullosos de su éxito. Sin embargo, este éxito en la conducta era tan sólo aparente. Al observar la educación de Andrés, traté de prevenir a sus padres. *'El hombre que no es castigado no es educado'*, me aclaró su padre.

¿Qué pronóstico se puede hacer sobre la base de tal enfoque educativo? Es posible suponer que a través de una educación violenta no desaparecerá la agresividad del niño, sino que bajo la pantalla de la obediencia crecerán el odio y la rebelión para explotar ante la más mínima provocación. Por otra parte, con profesores no tan autoritarios en el colegio, en contraste, se produjo una cadena de conductas perturbadoras.

Más adelante, cuando personas así ejercen cierto poder sobre otros - educadores, profesores, maridos o padres-, demuestran una incapacidad notoria para manejar las agresiones, sufren de arrebatos, conductas tiránicas, cinismo o incluso sadismo. Básicamente siguen conduciéndose de la manera en que fueron educados en su niñez: si la presión que se ejerce sobre ellos es muy grande, se comportan de manera sumisa. Sirven y obedecen de inmediato, incluso

en situaciones en que no se espera esa respuesta de ellos. Pero sus subordinados y sus hijos tienen que soportar la descarga de su furor.

Los niños como Andrés repiten siempre la misma experiencia: después llegan a ser hombres opresores. Cuando recibieron las notas del colegio, fueron regañados, golpeados y castigados, y, luego, la vida los seguirá castigando, se cambian de un colegio a otro, de un trabajo a otro, de un matrimonio fracasado a un segundo que vuelve a fracasar. Reviven siempre el mismo conflicto: para ellos, los seres humanos son opresores odiosos y peligrosos. Naturalmente, muchos aprenden a través de estas tristes experiencias que, al defenderse por medio de sus agresiones, sólo logran perjudicarse a sí mismos. Son personas que hacen todo lo posible o exteriorizar la rabia que sienten en su interior. Se dice de ellos en lenguaje popular que *se lo tragan todo*. Pero no nos engañemos: la tensión que produce esta represión, la supresión de las manifestaciones corporales que entraña la rabia, es demasiado grande. Equivale a autoimponerse trabas indestructibles. Y estas trabas traen como consecuencia algo similar a lo que le ocurre a una rata cuando se la amarra para que no se pueda mover: veinticuatro horas después sufre de úlceras gástricas. Las personas que reprimen sus instintos de defensa contra opresores reales o supuestos, después sufren de enfermedades que a la larga se transforman en crónicas.

La experiencia obtenida de la infancia de Andrés nos enseña que:

1. La educación con métodos agresivos y violentos conduce a un

aumento en la predisposición a la agresividad de ciertos niños;

2. El permanente crecimiento de la disposición a la agresividad puede conducir a un desarrollo del carácter que queda gravado, en el que la agresividad domina a la persona, la que se ve envuelta en una cadena de conflictos con sus compañeros; o en el que la lucha contra la propia agresividad la hace físicamente enferma;

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

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

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

La predisposición a la agresión parece tener un significado más profundo que el de un pasado animal, cuyos efectos, de acuerdo con Konrad Lorenz, debemos observar con cuidado. Es apa-

rentemente necesario que los niños se enfrenten a las prohibiciones y sean desobedientes con el fin de que encuentren la fuerza para movilizar su propia vitalidad y lograr, eventualmente, convertirse en seres espiritual y psíquicamente autosuficientes.

Las fuerzas agresivas pueden perder su parte destructiva y dejarlo preparado, a través de la pérdida de lo primitivo, para crear algo nuevo. El desarrollo de la capacidad creativa y la posibilidad de alcanzar sus más altas expresiones, va de tal manera unido a una sana manifestación de la agresividad, que cuando se *impide* la capacidad agresiva a través de algunos métodos educativos, se *reprime* la expresión de la creatividad. Es precisamente en este caso en el que las formas de la agresión alcanzan un deseo ilimitado de destrucción y de rabia, en que se manifiesta la deformación *patológica* de un instinto natural. Cuando se le permite, por el contrario, manifestarse de manera sana, su potencial de agresividad adquiere un valor más alto en la vida, y puede transformarse en algo nuevo y constructivo.

Podemos establecer, por lo tanto, que la agresión es útil para el desarrollo de la vida.

Las agresiones se conviertan en diabólicas sólo cuando pierden su relación; cuando -de manera patológica y deformada- tratan de desquitarse y de vengarse a través de la destrucción y la tiranía.

Si se comprende esta relación, se puede advertir también que esta *mala* agresividad puede convertirse en una enfermedad contagiosa, que se irá estableciendo en el mundo a medida que se vaya descargando esa rabia enceguese-

dora que es el resultado de las represiones y del temor”.

Ch. Meves muestra que no es la represión violenta del instinto de autoafirmación y agresividad lo que enseña al niño normal a dominarlo. Igualmente,

un niño sin frenos es un ser que se irá descontrolando de más en más. El niño no es capaz de dominarse y debe ser contenido por sus mayores. Pero los mayores lo harán mal si ellos mismos no son capaces de dominarse.

4. Modelo de análisis integrador psico-sociológico de conflicto y violencia. Interrelación de los sistemas de Sociedad, Cultura y Personalidad



El Gráfico muestra que toda acción social debe explicarse por tres sistemas de causas o variables. En nuestro caso nos interesa analizar los conflictos sociales, en particular en su forma extrema de violencia. Para hacerlo no nos basta conocer cómo es la personalidad de los sujetos conflictivos o que presentan conductas violentas. Es un

dato muy importante, pero la personalidad de los actores sociales depende en gran medida no solo de factores heredados o temperamentales. Depende de la inserción de los sujetos en un determinado sistema social, que a su vez está condicionado (pautado) por un cierto sistema cultural. La violencia en las escuelas urbanas marginales de Mendo-

za depende de esas tres causas: personalidad, cultura y sociedad. En personas marginadas socialmente, carentes de roles definidos, dependientes de una cultura con valores fundados en la agresividad, que no están contenidos o educados institucionalmente, sometidos a expectativas de logro o realización inalcanzables, etc., debe esperarse conductas con alto grado de violencia o conflictividad.

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

5. Algunas características de la violencia que se observa hoy

5.1. Violencia contra los más débiles¹⁰

Si miramos la actual violencia juvenil, sorprende la facilidad con que se ejerce sobre ancianos u otros seres percibidos como débiles, como si su daño o eliminación fuera algo intrascendente o, incluso, deseable, es decir ejercida sobre quienes no importara maltratar o eliminar. También llama la atención la saña que se advierte en los delitos de jóvenes contra otros jóvenes. En

ambos casos pueden revestirse de una maldad desproporcionada respecto de la motivación de robo o hurto.

Respecto de los ancianos es paradigmático el caso de un hijo adoptivo que paga el asesinato de sus padres ya viejos para heredar. Asombroso también que los asesinos lo hayan hecho de una manera particularmente brutal por \$10.000 pesos argentinos (unos u\$s 3.000) (Mendoza, Vistalba, febrero 2008).

5.2. Lucha intergeneracional

También es perceptible una generalizada actitud hostil o indiferente hacia los superiores, sean padres o profesores, o simplemente miembros de generaciones anteriores¹¹. Esto último lo hemos podido observar durante una experiencia pedagógica universitaria de varios meses en Madrid (2002-2003). Al año siguiente hicimos una experiencia similar en Mendoza con resultados inversos, es decir sin el acompañamiento de actitudes hostiles o indiferentes, grupalmente hablando. Probablemente fuera una diferencia esperable entre un medio capitalino de un país "desarrollado" y el otro provinciano en un país "no desarrollado" (y saliendo de una grave crisis). Ambos grupos eran de clase media alta. Como se ve, hay que desconfiar de las generalizaciones aún en medio de la globalización de las formas socio-culturales.

5.3. Lucha de clases

¹⁰ Los clásicos estudios sobre la violencia han llamado la atención sobre la inclinación a descargar agresiones en sujetos vistos como débiles. En ese caso nosotros llamaríamos la atención en las ideologías de exaltación de los fuertes: se castiga al débil por salirse del modelo (obligatorio) de ser fuerte. Cf. Adorno, Th, Frenkel-Brunswik, E., et al. (1950). New York. Hay ed. castellana, *La personalidad autoritaria*.

¹¹ Lorenz, K., op.cit., p. 80.

En medio de este generalizado ambiente de inseguridad y conflicto se pueden advertir también ingredientes de lucha de clases. En este sentido, los jóvenes de clase baja de aspecto moreno se quejan de que la policía los discrimina por su aspecto, como si fueran, *a priori*, delincuentes. No tiene nada de raro, pues, que la inversa funcione también: que los "cabecitas negras" (en la expresión de Eva Perón), vean en los rubios y bienvestidos un enemigo de clase. Cuando delincuentes de extracción humilde invaden una casa para robar es común que dejen huellas de sus actitudes agresivas, v.g. defecando en ellas.

5.4. La droga

Por último hay que computar debidamente el grave problema de la droga y el alcohol en la violencia actual. En un Anexo del presente trabajo, se encontrarán dos informes realizados por expertos en adicciones, Maximiliano Coria en Mendoza, y el sacerdote de San Rafael (Mendoza), Fernando M. Yañez, referidos a droga y violencia.

5.5. Un caso emblemático

A continuación ofrecemos un caso de violencia realmente grave, si se lo piensa como un anticipo posible de lo que puede ocurrir en una sociedad quebrada en dos, un mundo infrahumano enfrentado a otro, infrahumano también en otros aspectos, y que, con sus efectos de mostración, exacerba apetitos y pasiones que no todos pueden satisfacer en las actuales condiciones socio-económicas. De todos modos, en uno y

otro caso, la satisfacción de esos apetitos no bastará, obviamente, para traer paz.

Detuvieron a tres chicas por un robo y luego destrozaron una comisaría.

Por Jorge Hirschbrand¹² jorgeh@losandes.com.ar



Ayer por la tarde hacían las primeras reparaciones en la seccional.



Dos de las chicas salen esposadas rumbo a Investigaciones.

La novedad que pasaron desde el patrullero a los efectivos que estaban de guardia de la comisaría Sexta no era relevante. Se trataba de tres chicas que habían sido aprehendidas en el Parque por haber robado una cartera; a simple vista, nada que ameritara un tratamiento especial.

Faltaban unos minutos para las cinco de la mañana cuando el móvil llegó hasta la puerta de la seccional ubicada en el barrio Cano. Los policías bajaron a las imputadas y abrieron las puertas del calabozo para dejarlas alojadas hasta terminar los trámites de la detención. Y fue en ese momento cuan-

¹² Diario Los Andes, 11-3-2007

do las adolescentes (tienen entre 18 y 19 años y ninguna más alta de un metro sesenta) se transformaron: comenzaron a insultar, a escupir y a maldecir a cuanta persona pasara cerca de ellas.

El grado de violencia iba en aumento. El procedimiento, que en principio parecía sencillo, se había convertido en una situación de crisis. Y las tres chicas, en las presas más rebeldes que recuerden quienes trabajan en esa dependencia.

“Estaban muy alcoholizadas y estimamos que también drogadas. No había forma de controlarlas. Esto se transformó en un campo de batalla. No lo podíamos creer. Acá tuvimos encerrada gente peligrosa y nunca hicieron algo como esto”, afirmó uno de los policías que sufrió algunas de las agresiones.

Las detenidas -una de ellas embarazada- se colgaron de los barrotes y comenzaron a gritar y a pedir que las dejaran en libertad. Como no tuvieron respuesta, se treparon por las rejas, llegaron hasta el techo y empezaron a romper los bloques de yeso que le daba forma al cielorraso.

De pronto, el techo cedió, una de las mujeres cayó y las otras potenciaron su agresividad. Ningún efectivo quería entrar a la celda porque, en esas condiciones, era una operación de alto riesgo.

El techo dejó de ser una estructura sólida para darle forma a decenas de proyectiles de yeso an disparados desde el calabozo.

Para las jóvenes, el blanco preferido fue la ayudante fiscal Macarena Anile. Apenas supieron que quien iba a decidir su situación era una mujer, lanzaron un catálogo de insultos jamás

escuchados. Y apuntaron los pedazos de yeso hacia la funcionaria judicial. Cortaron los cables de electricidad y amenazaron con colgarse o electrocutarse.

“Fue increíble la cantidad de cosas que dijeron y el vocabulario que utilizaron”, reconoció Anile. Como no había cómo protegerse, los policías decidieron sacar la puerta de una de las oficinas e improvisaron un escudo. Buscaron la solución menos caótica y apostaron a que las detenidas se tranquilizaran con el tiempo.

Las tres son oriundas de barrios bravos de Godoy Cruz: Tres Estrellas, Ruiseñor y Campo Papa. Sus nombres, en tanto, debieron ser confirmados porque, al ser consultadas, dieron identidades falsas y se negaron a dar teléfonos de contactos para informar sobre la detención. Hasta anoche nadie había ido a reclamar por ellas.

El episodio obligó a los efectivos de la Sexta a trabajar sin electricidad en la mesa de entrada. Había cables pelados por todos lados, sólo la mitad del techo sano y las celdas inutilizables.

Doce horas más tarde, cuando parecía que el efecto del alcohol había pasado, fueron llevadas a Investigaciones para determinar si tenían antecedentes. Sin embargo, las tres mantenían la misma postura. Insultaban al pasar, se reían de la gente y desafiaban: “Somos mansas delincuentes... ¿y qué?”.

5.6. Agravamiento de la situación en Mendoza

Acontecimientos de 2007 obligan a ampliar la referencia a la situación en Mendoza. Un asesinato (abril/2007), el de Laura Abonassar, muerta de un

tiro en la nuca al robarle tres delincuentes su automóvil, conmovió a la población (no marginal) de la provincia. Una vez baleada, sin ninguna necesidad de hacerlo, la víctima fue arrojada a una acequia lo mismo que su pequeño hijo de seis años y los agresores huyeron. Lo hicieron en el coche de la occisa de manera tan desafortunada, que terminaron estrellándose muy cerca del lugar del atraco. La extrema agresividad y el sinsentido de este crimen han provocado una reacción de defensa que ha puesto en vilo a la dirigencia política provincial, es decir, a los tres poderes.

Dijimos "la población no marginal" porque la marginal ha dado muestras de otros sentimientos, que venimos de señalar aquí, vinculados al fenómeno de *lucha de clases*.

La observación de los hechos, aunque sea de casos individuales, aporta una información diversa y tanto o más significativa que los datos estadísticos. Así, por ejemplo, la siguiente anécdota nos ilustra bien sobre el carácter social y no meramente individual a los fenómenos conflictivos que nos ocupan. Un hombre de unos cincuenta años va en un auto nuevo con su familia, llega a un semáforo y aparecen los limpia-vidrios. El conductor dice que no a la limpieza del parabrisa. "¿Una monedita, maestro?" El hombre reitera el no. "¿Una monedita!..." El hombre se niega, alegando que no tiene monedas. "¿Y un billete de dos pesos?". Vuelve a negarse. El limpiavidrios mira a sus compañeros de grupo y grita "A estos va a haber que meterles un balazo en la nuca para que aprendan". Hacía dos o tres días que había sucedido el asesinato de

la joven Abonassar, de un balazo en la nuca.

Por su parte el "estos" a los que aludía el limpia-vidrios, es decir "los otros", los enemigos de clase, se siguen replegando: los que pueden se parapetan en barrios privados, otros apelan a las verjas. La segregación social aumenta la mutua hostilidad. El miedo está presente en todas partes y el miedo genera acciones violentas. Pero el uso de la fuerza es privativo del Estado. Acaba de morir en un asalto (27/08/07) uno de los ladrones (eran tres), ultimado por una de las víctimas. Los vecinos proclaman entusiasmados la valentía del que se defendió y están convencidos de su inimputabilidad.

En los medios de Mendoza del domingo 22 y del jueves 26 de abril/07, es decir en plena crisis social y política por la creciente inseguridad, aparecen estas otras informaciones:

Un grupo numeroso de hinchas del club de fútbol Gimnasia, persiguiendo a rivales del club Independiente (dueto análogo al River-Boca nacional), tomó por asalto a un ómnibus en el que, al parecer, se había refugiado alguno de estos últimos. El resultado (no esclarecido) es un joven con dos disparos, uno en cada pierna, lo que revela la eficacia malévola del atacante y el simbolismo, es decir en las piernas. La siguiente información es muy parecida. Un grupo muy numeroso de hinchas del club Independiente, luego de un partido contra Godoy Cruz, en la cancha de este último, se lanza a la calle rompiendo o dañando lo que encuentra a su paso. Automóviles estacionados, vehículos patrulleros de la policía, vidrieras comerciales, incluso invaden un domicilio

particular. Obviamente hay heridos. Cuarenta y siete (47) de los vándalos son apresados y enviados a distintas unidades policiales. A las pocas horas la Fiscal a cargo los deja a todos en libertad, argumentando que no es posible determinar cuáles fueron los que cometieron las tropelías (los que las cometieron físicamente, pues en la acción violenta participaron todos). La justicia-injusta se impone otra vez. Nuevamente la sociedad es burlada. ¿Es por el miedo que tiene la Fiscal? ¿Por su ideología político-jurídica, el garantismo? ¿Por ambas?

Como contrapartida de esta indefensión supimos (26/04/07) que habían sido detenidos dos de los atacantes de Laura Abonassar. El sujeto que les alquiló el arma homicida, un traficante del mercado ilegal de armas, habría hablado a cambio de ochenta mil pesos (\$80.000, unos u\$s 28.000). Cabe señalar que al promediar 2008 el recurso a la compra de información criminal por parte del Estado es frecuente. ¿Han sido necesarios tantos crímenes para esclarecer solo uno y esto por la presión de la opinión pública? La población se pregunta en manos de quiénes está la seguridad, que es el primer bien, el fundamental de la sociedad y por ende la primera obligación del Estado. En los responsables políticos no hay una conciencia lúcida y acuciante respecto de que su primera obligación sea garantizar la seguridad de persona y bienes.

En este campo hay hechos escandalosos: en Buenos Aires se destinan 1000 efectivos policiales (en Mendoza menos, pero también centenares) para “proteger” el desarrollo de un encuentro futbolístico. Si el riesgo de violencia es

tanta, la prudencia exige que ese encuentro se prohíba, o se realice a puertas cerradas, se juegue en canchas neutrales, se pene a las entidades deportivas que lo auspician, etc. El Estado no debe “proteger” el circo futbolístico, carente de verdadero espíritu deportivo, falto de ejemplaridad educativa, altamente riesgoso, y para colmo convertido en un negocio opíparo que fomenta prácticas mafiosas, es decir más que sospechoso en cuanto a su moralidad. Este fútbol es la anti-cultura, ¿por qué entonces lo protege el Estado, descuidando otras obligaciones suyas gravísimas?

6. Los responsables directos de la inseguridad

El drama de la indefensión no depende solamente de la lenidad, desidia o incapacidad de los encargados de custodiar la seguridad. Son responsables, por cierto. Pero el gran responsable es el aparato institucional que no funciona. Ese aparato se autojustifica apelando, en no pocas ocasiones, a la ideología llamada *garantismo*.

No podemos ocultar nuestra fundada sospecha de que esta ideología fue oficializada y profundizada en la Provincia hace unos años. Se instauró cuando se rompió la palabra empeñada por las autoridades políticas a un sector de las fuerzas policiales que se hallaba en huelga. Se les había prometido que no habría represalias si deponían su actitud. De ese rompimiento de la palabra empeñada resultaron 150 ó 200 agentes, suboficiales y oficiales separados de la fuerza. En esta falsía estuvieron de acuerdo tanto el gobernador de entonces, como su ministro de seguri-

dad, que manejó la situación, y los líderes políticos de los demás partidos, que la aprobaron. Hubo nombres muy conocidos en Mendoza, y contaban con la unanimidad de sus respectivos partidos, que se avinieron a firmar el acuerdo antipolicial. A esto me referí por entonces en un artículo periodístico. Con más actualidad, en declaraciones televisivas, un reconocido psiquiatra especialista en temas forenses de violencia, el Dr. Benigno Gutiérrez, TV Canal 9, Programa Opinión, 11/08/08, indicaba que en el sistemático menoscabo de la imagen policial producida desde el poder político (y de los medios, agreguemos), hay que buscar la comprensible autoinhibición del accionar de las fuerzas de seguridad. La laxitud y lenidad de la justicia es otro factor descorazonador en esta lucha.

Un reflejo fehaciente de los males acarreados a la sociedad por los ideólogos garantistas y los aprovechadores de la doctrina de los derechos humanos, es la incapacidad en la que se ha colocado a los Fiscales especiales que deben investigar los delitos complejos en Mendoza. Ellos mismos se han ocupado en denunciarlo. Primero, son solo tres (3) fiscales; segundo, no pueden allanar domicilios sin autorización del juez de Garantías (sic), ni siquiera por razones de urgencia; tercero, no tienen medios, por ejemplo, hasta hace poco solo tenían un Ford K para movilizarse, no están comunicados con el sistema Tetra de la Fuerza Policial, solo tienen quince (15) policías para las tres fiscalías y no es personal especializado (Diario UNO, 13/8/08).

Otra realidad lamentable que ejemplifica la lenidad de la justicia

todavía en 2008, es decir después de que los políticos juraron y perjuraron durante años que iban a detener la violencia son los recientes sucesos del Barrio 25 de Mayo de Rodeo del Medio (Mza). Allí asesinaron a una joven madre de un niño de un año y medio, embarazada además de ocho meses. La población denuncia que delincuentes violentos armados caminan a su gusto y gana por la zona. Todos los conocen, menos la policía (este es una de las claves del problema, la policía no se mete). La población porta también armas para defenderse de las constantes agresiones. Los comerciantes han sido asaltados muchas veces. Un almacenero, cansado de los robos, salió un día armado, buscó al ladrón, a quien conocía, lo halló caminando por una calle del Barrio, le apuntó y disparó. No murió pero perdió un ojo. ¡Pero el sujeto sigue delinquir, permanece en el barrio y es públicamente conocido! Un carnicero mató a un ladrón y ahora se ve obligado a estar siempre acompañado para evitar represalias.

La pobre gente desamparada por el Estado y las instituciones se pregunta: ¿y los defensores de los derechos humanos, un Ministerio entero para defender esos derechos, otro para combatir la inseguridad, cómo justifican su inacción y el inútil gasto que provocan?

En el día 19/08/08, por TV Canal 9, Mendoza, en su Noticiero de mediodía, escuchamos con pavor las opiniones de magistrados judiciales (jueces) sobre el tema de la imputabilidad jurídica de los menores. Uno de ellos llegó a afirmar que los menores no tienen plena conciencia cuando delinquen (verdad de perogrullo, pero que oculta una mentira:

que no tengan *ninguna*); otro dijo que el problema no es la edad de imputabilidad, sino que los menores tengan casa, educación, salud, etc., otra verdad de perogrullo que oculta varias mentiras: la inmensa mayoría de los jóvenes no tienen esos bienes o los tienen carenciadamente, y no delinquen. ¿Es posible que letrados ignoren las reglas elementales de la lógica y de la estadística?

7. Ideología y seguridad

Para analizar con mayor objetividad el tema del *garantismo* consultamos a dos abogados del foro local con experiencia práctica y versación jurídica teórica (ambos profesores universitarios). Una vez que les planteamos la generalizada impresión popular de que es el *garantismo* una de las causas de la inseguridad, ellos no se mostraron de acuerdo. Les hicimos presente que una víctima de abusos de parte de delincuentes que se habían metido en su propia casa, declaró a la prensa que estas cosas no pasarían si la legislación fuera menos permisiva. "Hay que reformar las leyes, hay que reformar la Constitución", clamaba la víctima. "Los policías no pueden hacer más; ellos son gente como nosotros", agregaba, es decir son también víctimas de la violencia instalada. Este convencimiento es compartido, al parecer, por gran parte de la población. Nuestros letrados entrevistados argumentaron que no se logra nada aumentando las penas por los delitos, ni cambiando la Constitución. Es el *aparato de aplicación* de las leyes el que falla, entendiendo por tal aparato las fuerzas del Estado y su órgano de control y represión del delito, es decir el Poder

Ejecutivo y no tanto el Legislativo y el Judicial. Sobre este último poder, pese a la opinión de los letrados que entrevistamos, nosotros tenemos serias dudas. Entre otros dictámenes escandalosos para el sentido común de la gente, recordemos el de aquella jueza a la que ya aludimos, que dejó en libertad a un grupo numeroso de vándalos (*fans* del fútbol) con el pretexto de que no sabía cuáles entre ellos cometieron desmanes (iban en patota). Todos violaron propiedades privadas, robaron, intimidaron, etc., por lo que el argumento de la jueza es, por lo menos, parcialmente falso, porque todo el grupo actuó, colaboró, sostuvo, fue cómplice de varios delitos, todos a una invadieron y dañaron propiedad privada, y la policía los aprehendió *in fraganti*. Jueces o fiscales con semejante criterio desconocen, debido en parte al individualismo jurídico en el que fueron formados, lo que se llama la *operatio totius*. El grupo social no es un mero agregado de individualidades, es también un todo operativo con responsabilidades grupales. Cuando un grupo asesina a un sujeto, es el grupo el que cometió el delito no solo el que dio el tiro de gracia. Este es más culpable que el que solo se sumó a la agresión, pero ambos participaron en el delito, apoyando, instigando, etc. Debe distinguirse claramente, en lo posible, la responsabilidad en la acción concreta de un grupo con algo muy diferente y rechazable que se llama la culpabilización *colectiva*. De éste han abusado los vencedores para condenar indiscriminadamente a los vencidos a lo largo de la historia, incluso la reciente. Víctor Frankl, el admirable médico psicólogo víctima del nazismo se negó siempre a generalizar

sobre los culpables de su desgracia, por eso volvió a su Viena natal a pesar de lo que en ella le tocó sufrir.

8. La violencia escolar

Hay datos que aumentan cada día la preocupación por la conflictividad de la vida escolar. En una investigación de Ana Lía Kornblit y Dan Adaszko, del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, encontraron que el 52% de los casi 5000 alumnos encuestados pertenecientes a colegios públicos secundarios de 21 provincias argentinas declararon haber sufrido o ejecutado actos de violencia contra sus compañeros. Los golpes de puño ocuparon un lugar destacado y va en aumento entre las chicas. Se trata de sujetos entre 15 y 19 años. El diario *La Nación* publicó estos datos el 28/06/2007. Los datos encontrados hasta ahora nos muestran en escuelas marginales del Gran Mendoza pareciera *prima facie* que sobrepasarán con mucho esa cifra.

En otro orden de actividades sociales con fuerte condimento político o de poder, por ejemplo las gremiales, el 22/08/2007 un grupo de choque del Sindicato de la Sanidad de Mendoza, encabezados por la activista Raquel Blas, invadió el piso de la Casa de Gobierno donde funciona el despacho del gobernador e intentó por la fuerza penetrar en él. Provocaron daños de consideración y mantuvieron un fuerte enfrentamiento con los guardias. Esto sintoniza con otros casos de violencia de similares ribetes en todo el país. Recordemos la extrema tensión alcanzada en la Provincia de Santa Cruz (septiembre 2007), donde el obispo debió contener,

encabezándolo, el enorme descontento popular, agravado por la actitud homicida de un sujeto del entorno del ex presidente Kirchner, que lanzó su poderosa camioneta 4 x 4 sobre manifestantes opositores, arrollándolos una y otra vez (de frente y marcha atrás). La violencia piquetera está instaurada en el país con la complacencia del poder político. Se podrían multiplicar los ejemplos de la agresividad e impunidad de personajes allegados íntimamente al poder (el piquetero D'Elía es arquetípico), que aterrorizan con sus desmanes y amenazas, dando, además, un pésimo ejemplo a los jóvenes.

9. Cambios psicológicos

Sería interesante indagar los cambios psicológicos que la situación descripta va produciendo en la población. Es conocido que existe una inducción social de sobre-entendidos o supuestos¹³ que se aceptan sin crítica y se nos aparecen (prácticamente) como evidentes. En situaciones de violencia estos imaginarios sociales surgen tanto entre las víctimas como entre los victimarios. Bastará un ejemplo para que se advierta a qué aludimos.

Un hombre mayor, pero no anciano, es víctima de un atraco. Acaba de salir de un banco y, a las dos o tres cuerdas, un sujeto que lo ha seguido lo inmoviliza y con gran rapidez le arrebató su billetera que contiene \$5.000. Sabía bien dónde estaba la plata, lo había observado en el interior del banco. El sujeto echa a correr con su botín y el

¹³ Hofstätter, P.R. (1966). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Miracle.

victimado tras él, pidiendo auxilio. Tiene la suerte de que dos policías pasan por ahí y persiguen al delincuente, lo alcanzan y aprehenden. Ya esposado, llega la víctima. Es cuando el ladrón, indignado, saca de su camisa la billetera robada, se la tira a la cara al damnificado, desparramándose su contenido por el suelo, mientras vocifera gritándole que es un "botón" (soplón), y otras lindezas por el estilo. Su indignación parece sincera. ¿Qué puede haber pasado por la cabeza de este joven delincuente de 19 años? Se podrían tejer cantidad de conjeturas. Lo impresionante es el sinsentido de la situación, un sinsentido del "país de nunca jamás", es decir del victimario que se siente víctima.

La irracionalidad de la situación puede iluminarse a la luz de la teoría mimética de la violencia de R. Girard. Esta teoría enfatiza, como desencadenante de la violencia, el hecho de que dos sujetos (o más) deseen un mismo bien, en este caso el dinero que uno de ellos saca del banco. El arrebataador no solo lo desea sino que "siente" que él tiene derecho de poseerlo. En las luchas de clase es evidente que los desposeídos se sienten con tanto o más derecho que los poseedores. Esto no se debe a que racionalmente hayan llegado a esa convicción y/o que una doctrina, como la marxista o la anarquista, se los haya ideológicamente enseñado. Simplemente uno quiere lo del otro, lo quiere y por ende lo envidia. En los niños es perfectamente discernible este "complejo de Caín". Recordemos que el primer fratricidio se produjo por la envidia que le tenía Caín a su hermano Abel. La Escritura señala que los holocaustos de Abel

eran agradables a Dios, no así los de su hermano, y la razón es la bondad de uno y la maldad del otro. Los comportamientos infantiles están movidos muy a menudo por esa rivalidad entre hermanos: "eso es mío"; "no, mentira, es mío" o "yo también lo quiero"; "por qué a ella sí y a mí no"; "a mí me dieron menos"; y así al infinito. El joven ladrón de nuestro caso tanto sentía a suyo lo robado que, cuando la policía lo obliga a su restitución la emprende con el que él percibe como un "soplón" o "botón", causante de su imaginario despojo.

10. El paradójico atractivo de la violencia

Faltaría algo esencial a nuestro análisis si no reparáramos en que la violencia y la guerra ejercen sobre los seres humanos un hipnótico atractivo. Lo ejerce la lucha como tal, simbólicamente en el juego y los deportes, realmente en las discusiones y confrontaciones de todo tipo. Uno de esos atractivos es, sin duda, la excitación que produce la competición. Esta permite sacudir el aburrimiento, el tedio, la rutina. No se crea que el miedo de ser dañado o vencido es capaz de convencernos de lo absurdo de exponerse a los peligros de la lucha. A Don Quijote no lo arredraban las palizas y desventuras que le acaecían cada vez que se lanzaba a la batalla.

Los que quieren evitar, paliar o encauzar la violencia deben tener muy en cuenta este paradójico hecho psicológico: su misterioso atractivo. No basta ni el premio que se pueda dar por la paz, ni el castigo que se promete a la violencia para desalentar al ser humano

de sus arrebatos de agresividad y furia: *no me mueve, mi Dios, para quererte el cielo que me tienes prometido, ni me mueve el infierno tan temido para dejar por eso de ofenderte*, decía Santa Teresa. La lucha promete una exaltación poderosamente atractiva. Así lo ha sostenido el analista Martin van Creveld, profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalem, que llega a sostener la inevitabilidad de la guerra debido a su supremo atractivo. Sea como fuere, esto debe ser tenido muy en cuenta si se quiere luchar por la paz, dada la universal proclividad humana por la guerra. Recordemos, incidentalmente, la apoteosis literaria de la guerra de parte del romanticismo. En la ópera romántica de Verdi *La forza del destino*, el coro canta *¡La guerra es bella! ¡Que viva la guerra!*

La paz también tiene un supremo atractivo, pero no de excitación sino de reposo, que se funda en el amor. Esta perspectiva está muy poco presente, pero es de decisiva importancia en la lucha por la paz.

11. La violencia como un problema metaempírico

Sólo hay dos vías para intentar una explicación *causal* de la violencia humana y una combinación de ambas. La biológica, es decir, la que postula la subsistencia de instintos que perdurarían del presunto hombre salvaje o primitivo, y la vía espiritualista, que apela a la presencia originaria de una catástrofe moral y su consecuente caída en el mal. Esta última explicación sostiene que es el espíritu humano el que ha introducido el mal, a través de pasiones o vicios de

índole intelectual, como la soberbia, la avaricia y, en general, la *cupiditas dominandi*. Este desorden no tiene, pues, al menos exclusivamente, un origen animal o biológico. Decimos "no exclusivamente" porque la tendencia a la dominación con apelación instintiva a la violencia existe entre los animales. En los mamíferos se aprecia claramente, pero no solo en ellos, por cierto.

En cuanto a la explicación metafísica o teológica recurre a la inclinación al mal debida a una caída primigenia en él, caída cuyos efectos perduran. Esta noción de *pecado original* pertenece a la tradición sapiencial judeocristiana, pero hay rastros en otras tradiciones. Efecto ominoso de esa caída es el primer fratricidio, de Caín sobre Abel, que se repite a lo largo de la historia como una tragedia recurrente.

Ya vimos que la posición de Girard parece excluir la explicación biológica, enfatizando el aprendizaje social o "mímesis" (imitación) del comportamiento de otros.

En nuestra opinión las opciones fundamentales sobre la causalidad última de la violencia no se excluyen. En la teología bíblica el desorden moral introducido por el pecado desordena toda la creación, también el universo animal, como es patente en el profeta Isaías y luego en el apóstol Pablo. En éste la creación está con dolores de parto, esperando su restauración.

La causalidad "social" de la violencia de Girard se detiene ahí. En esta misma línea social se debe incluir el recurso roussoniano de achacar a la sociedad la raíz del mal en general: el hombre es naturalmente bueno, pero la vida en sociedad lo corrompe. Un matiz

importante y muy actual en esta línea es atribuir a la violencia "estructural" (Galtung), es decir a la "violencia de arriba" la "violencia de abajo", a la que también aludimos. La posición marxista ubica también en esta tradición. Los explotados no tienen alternativa: sino ejercen violencia no pueden liberarse de los que los oprimen (en la expresión de Lenin: los opresores no se oprimirán a sí mismos). La tradición moral católica excusa de pecado a quien roba en caso de extrema necesidad, no así la protestante-calvinista, para la que no hay excusación por la violación del derecho de propiedad. Este derecho se torna absoluto, y se parece más a la concepción clásica romana (o islámica) que a la concepción social católica. En la tradición judía la obligación de ayudar al necesitado es primordial, y tanto la Biblia como el Evangelio absuelven al que, obligado por la necesidad, se apropia de alimento ajeno y aún del alimento sagrado, como David y sus compañeros, que comieron en el Templo de los panes de la *proposición*, reservados al sacerdote.

SEGUNDA PARTE

Ampliaciones de la Teoría General del Conflicto

12. Comunicación y conflicto.

12.1. Universalidad de los conflictos

Los conflictos son omnipresentes en la vida social. Es que así como los conflictos son, empíricamente, inevitables, todas o casi todas las personas

normales buscan generalmente evitarlos. Subjetivamente a todos, o a casi todos, nos parece un alivio haber sorteado un conflicto, es una distensión resolver el que nos preocupaba, es una tranquilidad no tener alguno en puerta. Y, sin embargo, las armonías que siempre anhelamos están entretejidas de conflictos. Podríamos decir que el estudio de los conflictos es una de las ocupaciones más relevantes de la psicología social. Resulta, por ello, verdaderamente desconcertante que no tengamos mucha conciencia de la importancia y universalidad del conflicto en nuestras vidas. Este es un mecanismo psicológico de defensa, porque una conciencia lúcida de la omnipresencia de los conflictos nos descorazonaría; podría sernos incluso insoportable. La explicación de que de hecho no lo sea probablemente esté en que, si bien la vida humana está entretejida de conflictos, éstos tienen como contra faz elementos de cooperación. La realidad social está compuesta de cooperaciones en las que anidan conflictos; actuales o virtuales, explícitos o latentes, o, si se prefiere, de conflictos que tienen una faz cooperativa. Este carácter ambivalente del fenómeno será clave en nuestra interpretación del tema.

12.2. Naturaleza y estructura del conflicto

Ante todo, como dicen Boudon y Bourricaud (1982) es menester advertir la diversa *naturaleza* de los conflictos. Hay conflictos en torno a bienes económicos, como el dinero, otros en torno a bienes sociales, como el poder y el prestigio; por fin hay conflictos espi-

rituales, o morales, como son las ideas e ideales, las creencias y los valores. Los seres humanos son capaces de matar y de hecho se dejan matar por ellos. Agreguemos que en la realidad concreta los distintos tipos de conflictos generalmente presentan una trama más o menos compleja de los tres tipos, con la predominancia de alguno. En una guerra se juegan intereses económicos, pero también ambiciones de prestigio y poder, ideas e ideologías.

a) En términos de teoría de juegos -dicen estos autores- los conflictos sociales se estructuran como juegos a suma nula, juegos a suma negativa y juegos a suma positiva.

Si en una elección se vota lista completa, estamos frente a un juego a suma cero o nula. Lo que gana el ganador es íntegramente perdido por el perdedor. Uno gana todo y el otro pierde todo. Suma algebraica cero. Ejemplo: Las llamadas "listas sábana" en el sistema electoral argentino.

b) Lo llamativo es que se puede dar un juego a suma negativa, es decir que las ganancias del ganador sean inferiores a lo que perdió el perdedor. Boudon ejemplifica con el caso del ofendido. Alguien deshonra a otro y éste se cobra la ofensa matando al ofensor. Evidentemente lo que ganó el matador al "lavar" su honra quitándole la vida al otro es algo que no vale una vida. El presunto ganador ganó mucho menos que lo que perdió el perdedor. Un juego a suma negativa.

También hay suma negativa cuando todos pierden, por ejemplo en un conflicto atómico global en el que todos perderían.

c) Pero puede suceder que en un conflicto resulte una estructura de juego en que todos ganen, es decir, un juego a suma positiva. Es el caso más interesante en el comportamiento social global u organizacional. ¿Cómo es posible que en un conflicto, disputa o enfrentamiento, todos ganen?

Veamos un ejemplo. Los empleados piden un aumento de salario. Comienza el tire y afloje entre el sindicato y la empresa. Para los empleados se trata de obtener salarios tan elevados cuanto sea posible; para la empresa, inversamente, los salarios menos gravosos. Para ambos hay límites. Los empleados no quisieran, si son sensatos, que los aumentos lleguen a comprometer la reinversión de la empresa, pues se afectarían los salarios futuros. Para los empresarios se trata de pagar lo mínimo, siempre que no se afecte la buena marcha del establecimiento. ¿Por qué las partes se autolimitan al enfrentarse? Porque más allá del enfrentamiento hay un trasfondo cooperativo, una contraparte del conflicto que coexiste a él y que es la cooperación o común acuerdo. Por ello, en este tipo de conflictos el juego se resuelve a suma positiva. Ambos contendientes ganan. Este es el tipo de conflictos y cooperaciones más comunes en la vida social. Una mezcla de ambos. El arquetipo a suma positiva vale para la pareja, la familia, el aula, la empresa, la vida política.

En rigor ni la visión marxista que ve moverse a la realidad en base a conflictos ni la visión conservadora ingenua que desearía que sólo hubiera armonías en la sociedad, aciertan a comprender lo que generalmente pasa. Conflicto y cooperación son omnipresentes pero

mutuamente reductivos, es decir, se equilibran, con un equilibrio inestable nunca perfecto ni definitivo, nunca del todo logrado.

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

En el análisis que realizamos a continuación es menester tener presente que los estados de tensión y/o conflicto, sean intrapsíquicos, interpersonales, grupales, institucionales o colectivos, pueden tener muy diversos grados de conciencia y, más a menudo de lo que sospechamos, pasar prácticamente inadvertidos para los actores, salvo como una oscura alarma o aprensión. A veces los conflictos son como los volcanes, que pueden permanecer inactivos, apagados, o sordos, hasta que entran en erupción. Por eso parece apropiado decir que las guerras no se declaran, "estallan". La acumulación de mal en una persona puede que esté soterrada hasta que se desencadena debido a las circunstancias. Las rivalidades entre hermanos pueden haberse mantenido controladas hasta que, desaparecidos los progenitores, estallen en competencias y celos terribles. El joven que mató a una criatura de año y dos meses en Lavalley,

Mendoza (3/02/2008), había ido acumulando en su ser un cúmulo de agresividad perversa, es decir, una violencia sin límites hasta entonces no manifestada de manera tan terrible.

12.3. El conflicto intrapsíquico e interpersonal

Una de las causas presentes en los conflictos sociales son los problemas intrapsíquicos de las personas. El circuito que suelen recorrer las tensiones interiores son: frustración, agresión, culpabilización. Se empieza por un problema interno no resuelto, lo que produce, obviamente, frustración; la frustración genera una tensión que se descarga como agresividad hacia afuera, produciendo enseguida sentimientos de culpa, que son como una descarga de agresividad hacia adentro, hacia sí mismo. Podemos decir, entonces, que las tensiones intrapsíquicas no resueltas por las personas en su vida privada son fuente de desentendimientos, malas percepciones (*misperceptions*), descargas agresivas vicarias, es decir dirigidas contra los compañeros o subordinados pero ni motivadas por ellos ni, en realidad, dirigidas psicológicamente contra ellos, como cuando se descargan en el trabajo tensiones provenientes de situaciones familiares o sentimentales desagradables o traumáticas. Tener controlados los conflictos personales, al menos en la medida de no perturbar la convivencia social, es condición indispensable aunque no suficiente para la evitación de conflictos interpersonales. Es bien sabido que, por ejemplo, la inseguridad en el mando se compensa frecuentemente con actitudes autoritarias o, a la

inversa, de debilidad, por ejemplo en búsqueda de aprobación y cariño; otras veces aparecen mecanismos paranoides de desconfianza sistemática, sospecha y suspicacia, que inducen a la crítica, la murmuración, el retraimiento solitario por temor a enfrentamientos sociales; también los celos o envidias generan temor de delegar autoridad, o, al revés, de tomar decisiones, lo que sólo se hace cuando uno se siente respaldado. Éstas u otras situaciones psicológicas necesitan de perspicacia de parte de los líderes para observarlas y reducirlas. Obviamente, observarlas en ellos mismos y en los demás.

En las relaciones humanas hay tensiones que se mantienen a lo largo del tiempo a veces sin terminar de resolverse nunca. Es una experiencia corriente en el noviazgo y en el matrimonio que ciertas situaciones desatan conflictos cada vez que se presentan. Padres e hijos suelen no superar del todo algún tipo de tensión entre ellos. Es como si un equilibrio inestable presidiera el sistema de interacción, convirtiéndose paradójicamente en una inestabilidad estable. Los conflictos *no* necesariamente se resuelven, decía contra Marx, acertadamente, el anarquista Pierre-Joseph Proudhon. Aquí lo que debemos señalar es que las tensiones y conflictos no se dejan matricular fácilmente. A veces, no hay más que contar con ellos y hacer lo mejor que se pueda, si se puede, aunque ya el tomar conciencia de estos límites es un modo de comenzar a absorberlos. Hay tensiones funcionales en la vida social, es decir tensiones productivas, por ejemplo la que acompaña a los procesos de educación o aprendizaje. El que educa debe

establecer normas, y esto no es siempre lo más agradable ni para el educando ni para el educador. Lo común es tener que esperar mucho tiempo para que los educandos reconozcan que las exigencias son por su bien, de ahí que la gratitud no sea lo que más deben esperar los educadores; es decir la *gratificación inmediata* del éxito de su acción y su reconocimiento por parte de los educandos. Y con esto salimos ya del conflicto interpersonal para entrar en el conflicto de rol.

12.4. Los conflictos de rol

Los conflictos de rol, también llamados a veces *efectos de sistema*, deben distinguirse de los conflictos interpersonales que surgen por lo que corrientemente se llama incompatibilidad de caracteres o choque de personalidades. Estos últimos arrancan de los sistemas de personalidad de los actores, mientras que los conflictos de rol surgen no del modo de ser de la gente o de sus estados de ánimo, sino del propio sistema de interacción, es decir del interjuego de roles. Ocurre a veces que, en un grupo, los roles presentan deficiencias en cuanto a su definición. No se trata de deficiencias en la distribución de los roles; esto sería simplemente un conflicto entre rol y personalidad. Un rol está mal asignado (o distribuido) cuando la personalidad del actor no se ajusta al mismo, no es apta para desempeñarlo. No es esto lo que se entiende por conflicto de rol. Este último surge de una deficiencia organizacional. Uno o más roles ambiguos, difusos o, sobre todo, con alguna contradicción interna, perturbarán el desempeño de los actores y

por lo tanto del sistema de interacción. No será su responsabilidad, no será o ajustarse al rol. Es el rol, tal como está, el perturbador. Hay una contradicción interna en él, en sus pautas no congruentes, o no fácilmente conciliables.

Un ejemplo clásico de dificultad de conciliación de normas de rol es la exigencia simultánea de cariño-corrección en la relación de padres e hijos. Hay una dualidad en el rol de padre o madre que no todos llegan a resolver adecuadamente. Si falta cariño, sobre todo materno, y cariño sensible, el yo o *self* de los hijos corre el riesgo de ser débil. Si se excede la corrección, aún cuando haya cariño, los chicos corren el riesgo de formar una personalidad excesivamente normativa, obsesiva, escrupulosa (un super-yo autoritario, en términos psicoanalíticos). Están también ciertas *indefiniciones* de rol. El rol de adolescente no está bien definido en nuestras sociedades modernas. El adolescente se siente tratado con esta ambivalencia: "Ya sos un grandulón, para estar haciendo niñerías"; pero también la inversa: "Mocosito agrandado, ¿qué te creés?". Los adultos no nos ponemos de acuerdo al atribuir el rol de adolescente y esto agrega desconcierto y resentimiento a la ya compleja situación de esa edad.

12.5. Los conflictos de poder

El llamado *análisis estratégico* (Friedberg, 1972; Crozier y Friedberg, 1977) ha demostrado que es muy importante captar la dinámica social en términos de juegos de poder. La tendencia a predominar y hacerse valer son constantes del ser humano y, al parecer, de los

animales. En un gallinero hay una gallina que picotea a todas las demás y no se deja picotear ninguna; y hay también una a la que todas picotean sin poder ella picotear a las otras. Los simios tienen una estructura gregaria fuertemente jerárquica. En las organizaciones humanas los juegos de dominancia pueden ser sutiles y hasta pasar inadvertidos para los propios interesados.

Vista así toda organización es un cuerpo político, en el que existe el tira y afloje del poder y del prestigio, también conjuntamente de los intereses y las pasiones, pareciéndose a veces más a un campo de competición o batalla que a una máquina bien lubricada y armoniosa de cooperación y altruismo. Por eso, no es casual que se use la terminología militar en la psicología de los conflictos sociales: análisis estratégico, planeamiento estratégico, dirección estratégica; tácticas; poder y prestigio; símbolos de poder, símbolos de estatus; teoría de juegos (que suena a lo que los militares llaman juegos de guerra).

12.6. Anomia y conflicto

La definición de anomia no es la misma en todos los autores. Aquí la definiremos como un vacío normativo que se produce en ciertos momentos en la sociedad y/o en los grupos sociales e instituciones (también en las familias o en las escuelas). *Vacío o hueco normativo* significa falta de una clara definición de las *metas* por conseguir, imprecisión respecto de los *medios* adecuados para conseguirlas y, por fin, falta de normas legítimas y pertinentes de acción. El concepto de anomia ha sido uno de los más usados en sociología, desde

Durkheim, que lo introdujo, pero conviene conocer sus limitaciones (Bernard, 1987).

Una aplicación de la teoría de la anomia a los conflictos resulta útil, pues permite interpretar situaciones que no siempre logran definirse con claridad de otro modo. Hay veces que los sistemas sociales, tanto los *macro* como los *micro sistemas*, llegan a asumir una estructura tal que sus miembros se hallan dificultados o imposibilitados de saber cuáles son los objetivos deseables y realizables dentro de las estructuras, debido, por ejemplo, a una fuerte discordancia entre metas y medios. Puede suceder también que la sociedad proponga objetivos múltiples y poco compatibles entre sí. A simple título de ejemplo: un individualismo radical y la solidaridad.

12.7. Funcionalidad de los conflictos

Sabemos que las tensiones y conflictos son inherentes a la vida social. Sabemos también que la conflictividad debe mantenerse dentro de ciertos límites y que, incluso, su existencia puede servir a la vida social, es decir, ser *funcionales* a ella. Pero para ello deben existir límites en los conflictos, de modo que no se transformen en *disfuncionales*. Esto depende, obviamente, de muchos factores. La funcionalidad no se juzga de manera unívoca, sobre la base de un criterio único. Una tensión puede parecer funcional para una organización o grupo tomados como un todo, como puede ser una sana competitividad entre los miembros. Pasado cierto límite quizá afecte psicológicamente a algunos de

ellos. Este efecto no deseado afectará el funcionamiento del sistema.

En las organizaciones los conflictos pueden surgir desde dentro o desde fuera de ellas. En el primer caso pueden deberse al propio sistema de estatus-roles y de sus respectivas distribuciones de poder y prestigio. En una empresa familiar la promoción por parentesco causa anomia en el personal que no es pariente. También los efectos no deseados pueden ser causados por la endo-cultura de la organización, disfuncional al sistema (favoritismos varios). Por fin, lógicamente, de la incompatibilidad de las personalidades que interactúan. También desde fuera grupos y organizaciones reciben influjos y condicionamientos de diversa índole, en ocasiones con efectos perversos de variada intensidad.

Finalmente, el conflicto cultural es muy importante en las relaciones humanas: digamos que el problema puede plantearse a un nivel suficientemente consciente como para que los métodos comunes de influencia y convencimiento logren superar las eventuales tensiones, sean personales o grupales. Pero en otras ocasiones el conflicto no aparece claro a la conciencia de los actores, y eso probablemente exija una intervención externa (consultor, asesor, mediador, etc.). *Este puede ser el caso de los conflictos escolares en zonas marginales*, al colisionar la cultura institucional con la del medio ambiente o entorno social. Hay medios en que la cultura de la agresividad prevalente en el entorno no es compatible con la cultura educacional.

12.8. El entramado de conflicto y cooperación

Entre las cosas más interesantes de la teoría del conflicto nos parece que está el haber mostrado que la vida social se halla tejida de conflictos, pero de conflictos que contienen muchas veces una contraparte cooperativa. Cuando un paralítico es empujado en su silla de ruedas por un ciego, entre ellos no puede haber más que pura cooperación. No cabe otro juego; ni tira y afloje, ni toma y daca. El ciego deberá empujar exactamente en la dirección que le dice el paralítico y éste aceptar la velocidad y el ritmo del ciego. O cooperan o se quiebra la relación. En el otro extremo, cuando jugamos un juego cualquiera, el que se lleva el pozo se lleva todo, los que pierden no ganan nada. Suma nula. Pero la vida real es mucho más matizada. Las infinitas interrelaciones que mantenemos no son ni puramente cooperativas ni puramente conflictivas. Constituyen un entramado complejo y fluido de ambas cosas. Hay parejas en las que la permanente pugna entre los actores tiene una contraparte funcional, como es la reconciliación.

12.9. Los conflictos y la comunicación

Si bien los conflictos por mala comunicación constituyen un fenómeno con perfil propio, comúnmente se dan asociados a una u otra clase de los que venimos de estudiar, sean los interpersonales, de rol, de poder, culturales y otros. Una comunicación social deficiente se asocia, agrava o produce conflictos como los ya señalados. En efecto, muchas veces a la base de cada uno de

ellos encontramos dificultades de comunicación.

Los procesos de comunicación son claves en la vida social. La interacción de los actores depende de la comunicación. Se funda en ella. Lo notable es la poca conciencia que tenemos en general de las dificultades inherentes a este fenómeno. Tendemos a creer que sabemos comunicarnos muy bien y que sabemos interpretar correctamente los mensajes de los demás. Pero la precisión y la fluidez de la emisión de mensajes, así como su correcta recepción e interpretación, no es algo que esté de ninguna manera asegurado en los grupos humanos, más allá del convencimiento que cada uno de sus integrantes tenga de su propia perspicacia para emitir y recibir comunicaciones. Muy por el contrario, la buena comunicación suele ser uno de los requisitos de la interacción social más difícilmente logrados y por ello causa o coadyuvante de multitud de conflictos.

12.10. Errores por mala percepción

Lo primero para una buena comunicación es que el comunicador no se esté equivocando al percibir lo que va a transmitir. Son conocidos los errores de percepción que provocan un cúmulo de confusiones en las relaciones sociales. Los seres humanos percibimos no pocas veces mal y algunas muy mal. ¿Pero quién está dispuesto a reconocerlo? Cuenta Konrad Lorenz que, experimentando con sus famosos gansitos recién nacidos, ante los cuales se presentaba él caminando en ocho y moviendo la cola como si fuera la gansa-madre, a fin de que los gansitos lo siguieran de ahí en

adelante como si realmente fuera la madre (el famoso experimento del *imprinting*), le pasó un día lo siguiente: Meneaba él su cola y caminaba en ocho en su jardín cuando levantó la vista y se encontró con una cantidad de turistas asomados al seto del jardín pálidos y con los ojos desorbitados, creyéndolo totalmente loco. En efecto, los mirones no alcanzaban a percibir a los patitos por causa del césped alto del terreno, sólo veían a Lorenz en esas extrañísimas poses. Es de suponer que cualquiera de ellos juraría después que el sabio se había comportado ante sus ojos como un ser absolutamente extraño. No cabía duda. Ellos lo habían visto con sus propios ojos y lo había visto todo el grupo. Imposible estar equivocados. Lorenz era un loco de atar.

He aquí un ejemplo de percepción errónea que induce una mala interpretación por falta de un dato decisivo. Tales situaciones -quizá no tan grotescas, por cierto- se dan a menudo entre los seres humanos, porque a menudo es más lo que no sabemos que lo que sabemos respecto de cualquier cosa. Las comedias clásicas de equívocos se basan, precisamente, en malas percepciones, en *misperceptions*, que originan interpretaciones erróneas y por lo tanto comunicaciones sesgadas, enredos y situaciones desopilantes.

En concreto, que los errores de percepción e interpretación son frecuentes. Es de inferir que ellos traerán muchos problemas de comunicación y malos entendidos.

12.11. El matiz afectivo

Pero no son sólo los errores de percepción los que complican la interacción humana. Los *acentos afectivos* constituyen parte esencial del sentido del lenguaje. Las personas se agreden con sólo cambiar la entonación de una frase. Todo está -suele decirse- en *cómo se digan las cosas*. Llegan momentos dentro de un grupo, cuya atmósfera comunicacional se enrarece y llega a bloquearse a tal punto que cualquier cosa que digamos se presta a malas interpretaciones.

12.12. Imposibilidad de no comunicarse

Otro aspecto muy importante de la comunicación humana es la imposibilidad de in-comunicarse. En efecto, el quedarse callado siempre quiere decir algo. Muchas veces nos disculpamos diciendo: "Yo no dije nada; estuve callado", sin querer advertir que es eso, precisamente, lo que despertó en el otro u otros la disconformidad, porque quedarse callado significa mucho respecto de nuestros estados interiores. Por lo pronto significa que no queremos hablar, sea del tema que se trata o con quienes lo tratan. Cualquiera de las dos alternativas es poco satisfactoria para los demás.

La comunicación puede estar profundamente perturbada, pero no sabremos el porqué si atendemos solamente a los comunicadores. Solemos decir: es un diálogo de sordos. Es verdad, pero sordos al sentido que se quiere dar a las palabras.

12.13. La comunicación y la interacción como sistemas

Los investigadores de Palo Alto (Watzlawick, Bateson y otros) han insistido en la necesidad de comprender las acciones humanas como *sistemas* de dos o más actores. Cuando una comunicación entre seres humanos se traba o los comunicadores caen en malas interpretaciones, es necesario analizar la relación entre ellos y no tanto el modo de ser de cada uno, su psicología. Cuando decimos: "Es que Fulano no sabe comunicarse", corremos el riesgo de atribuir al actor lo que puede que no sea sólo de él, sino del sistema de interacción en el que él se encuentra. Todo el pensamiento actual se endereza hacia la visión *sistémica* de los fenómenos. Para comprender cabalmente lo que pasa en cada individuo, hay que posicionarlo frente a uno o varios *alters* (varios Tú), y recíprocamente formando sistemas complejos, variados y muy dinámicos. "Para comprender el funcionamiento de la relación entre dos personas (o más), es necesario dejar de verlas como dos sustancias independientes e invariables" dice Jean Stoetzel (1968), comentando el pensamiento del frustrado psiquiatra Harry Stack Sullivan, quien se adelantó varias décadas a esta visión sistémica o interactiva de los procesos, aunque no pudo desarrollar su obra por una muerte prematura.

12.14. Emociones, sentimientos y pasiones en la comunicación

Cada cual lleva al grupo sus modos de sentir, resentir, emocionarse, apasionarse, en fin, lleva su mundo afectivo, su carga emocional o su indiferencia, y todo esto no sólo está presente

sino que se hace sentir en las interrelaciones sociales, especialmente en los grupos "cara a cara". Este mundo emocional -oscuro, aún para el propio sujeto- es necesario atenderlo si se quiere que la relación grupal marche bien. Los seres humanos llevamos nuestra afectividad al grupo porque llevamos a cuestas nuestras necesidades y tendencias, de las que no nos podemos separar. Éstas pueden estar más o menos controladas, pueden ser expresión de una personalidad madura o inmadura, incluso de una personalidad que en ciertos aspectos y momentos puede comportarse como enfermiza. Entramos a un grupo (o estamos en él) porque lo necesitamos, no sólo a los fines del propio grupo (por ejemplo para aprender, en el caso de un grupo escolar), sino para dar satisfacción a lo que Maslow llamó *necesidad de inclusión*, de no sentirse excluido. Es la necesidad de pertenencia social. Necesitamos también del grupo para ser "reconocidos", "considerados", sentir que somos "estimados". Y, para ser breves, necesitamos del grupo para sentir y dar afecto. Podríamos llamar a estas necesidades "psico-sociales" o afectivo-sociales. En psicología social es importante tenerlas muy en cuenta. Podría hacerse una frondosa fenomenología de estas "necesidades" sociales (como la de "mostración", más notoria en las mujeres, porque en ellas resulta menos "impropia", pero a la que no son ajenos los varones, en los que es generalmente menos ostensible pero no menos fuerte, necesidad de "gustar", de ser agradables, de ser considerados "lindos/lindas", simpáticos, inteligentes, etc.

Cuando imperan las actitudes negativas sobre las positivas, la interrelación se hace difícil, por lo que es necesario que los grupos conozcan que tales cosas ocurren y más a menudo de lo deseable. Es muy positivo para la dinámica grupal que los integrantes de un grupo *se entrenen* en evitar las actitudes negativas e incrementen las positivas. El aprendizaje de *habilidades sociales* es posible, aunque en general no se atiende a él.

12.15. Conflictos intragrupales

Cuando se vislumbra el peligro de tensión o conflicto en el grupo, el síntoma psicológico que aparece es *la ansiedad*. Esta surge cuando uno o más de los integrantes temen ver frustradas sus expectativas. Este temor puede o no tener bases objetivas. La ansiedad puede surgir por inseguridad respecto de sí mismo o de los demás. Puede suceder que temamos no tener éxito en el desempeño de nuestro rol o que los demás no lo tengan. Tales temores nacen de causas objetivas o imaginarias. Los psicólogos cognitivistas dirían que hay allí una falla en la *comprensión* de la situación. Otros atribuirán a *fallas personales* el surgimiento de la ansiedad y, por fin, otros pondrán el acento en que *la relación* establecida por los miembros del grupo presenta alguna anomalía. El hecho es que cuando la ansiedad aumenta (la ansiedad es el preámbulo de la angustia) la dinámica grupal se verá perturbada. Aparecen entonces mecanismos que tienden a aliviar la tensión: hay quienes tratan de lograr una distensión mediante el humor y dicen un chiste, otros evitando el punto conflictivo

cambiando el foco de atención (el tema), otros alienándose (dejando de participar).

Lo ideal es que el grupo recupere su nivel de equilibrio enfrentando calmamente *el punto conflictivo*, es decir, haciendo consciente la cuestión perturbadora y tratándola sinceramente, con transparencia. En esto no difiere gran cosa el cognitivismo del psicoanálisis o de la psicología conscientista clásica.

Una labor muy importante del líder (especialmente del líder afectivo) es saber crear *espacios de absorción de las tensiones y conflictos*. Para ello, su propio nivel de ansiedad debe ser bajo. Los anglosajones utilizan la expresión: "no dejarse involucrar". Esto último es válido para todos los miembros del grupo. Evitar que las emociones negativas (en este caso la ansiedad, pero lo mismo dígame de la antipatía, la agresividad, el escapismo, la depresión, etc.) nos dominen. Si el riesgo de verse involucrado en un conflicto de esta índole es grande, no es desaconsejable disminuir temporariamente la tensión mediante el humor, el cuarto intermedio, etc., es decir, en general, con procedimientos de evitación, siempre que tales procedimientos no terminen impidiendo hacer frente a los puntos conflictivos. Si así fuera se crearía un mecanismo de defensa negativo para el buen funcionamiento grupal, que sólo serviría para postergar el tratamiento de los puntos arduos, y, por lo tanto, para el buen funcionamiento del sistema.

12.16. La personalidad socialmente marginal

El sociólogo P. Heintz¹⁴ ha precisado el concepto de personalidad marginal y su relación con desórdenes psicológicos y sociales. A continuación un extracto textual:

“El concepto de personalidad marginal se aplica a un individuo que se encuentra situado de tal modo entre varias culturas distintas, que esta situación, mientras dura, provoca en él un conflicto intrapsíquico. Tal individuo pertenece, simultáneamente, a dos o más culturas.

Pero esta pertenencia múltiple no explica por sí sola los problemas particulares relacionados con la personalidad marginal.

Por otra parte, esto significa que la problemática específica de la personalidad marginal sólo se presenta cuando el individuo se siente personalmente comprometido por su participación en culturas distintas.

En este contexto, compromiso personal significa que la participación en una cultura afecta, en forma inmediata, la identidad personal del individuo, o sea, su propia imagen.

Desde este punto de vista, la personalidad marginal es una personalidad que, por causas exteriores o interiores, no logra (o no puede lograr) tal integración o que, por lo menos, no la alcanza por completo.

La participación con compromiso personal en culturas distintas con exigencias contradictorias, no basta, en principio, para producir la personalidad desintegrada.

La desintegración parcial y la falta de identidad presentadas por la personalidad marginal, pueden relacionarse con fenómenos de desorientación propiamente dicha. Éstos se manifiestan en forma tal que el individuo se convierte en juguete desamparado de los medios de orientación más diversos y, a veces, en víctima de influencias que suelen subsumirse en el concepto algo problemático de desorganización social.

Para que las influencias desorganizadoras sean efectivas es preciso, sin embargo, que la personalidad marginal se encuentre en un aislamiento social más o menos completo —por ejemplo, lejos de la propia familia—, es decir, que falten algunos controles sociales. La falta de una identidad personal y el aislamiento acentúan el deseo de obtener algún reconocimiento social a cualquier precio; es decir, aumentan la dependencia de la opinión que otros tengan acerca de la propia persona”.

13. El análisis antropológico cultural de la violencia

La hemos mencionado en la Primera Parte de este trabajo al antropólogo cultural René Girard, incorporado recientemente (2007) a la Academia Francesa. Viene realizando estudios sobre la violencia en la especie humana que han tenido gran resonancia. La violencia actual, global y polimorfa, que afecta tanto a individuos como a grupos y sociedades, es el fenómeno más temible de nuestro mundo y, probablemente, el más intenso y universal de la Historia en cuanto a violencia se refiere, hasta parecerse a una guerra de todos contra todos (*bellum omnium contra omnes*),

¹⁴ Heintz, P. (1996). *Curso de Sociología*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 181-197.

en expresión del filósofo inglés Th. Hobbes, en el siglo XVII. Este autor atribuye al “hombre natural”, es decir anterior al Estado y al proceso de incorporación a la sociedad o socialización, es decir al hombre llamado “salvaje”, la característica de ser un lobo para el hombre: *homo homini lupus*. En realidad este ser inventado por Hobbes vemos bien que no se da solo entre los salvajes. Siempre ha habido de estos lobos. Se los puede detectar a todo lo largo de la historia y es muy fácil hallarlos en la actualidad. Es llamativo que nuestros contemporáneos se interesen más por otros problemas, como por ejemplo los ambientales o ecológicos, o el bienestar, y se resignen a la violencia, o hagan poco contra ella. En nuestro país, al menos, no solo hacemos poco por entenderla en sus causas, sino que no la contenemos en nuestra vida social. En este sentido el caso del conflicto argentino-uruguayo por las papeleras es emblemático. Temores más o menos fundados han llevado a utilizar métodos compulsivos de lucha que violan derechos de terceros, es decir que ejercen compulsión violenta. Esta proclividad a combatir un mal con otro está en la lógica de la violencia. Análogamente, el calentamiento atmosférico global o la globalización económica, están mucho más presentes en la conciencia contemporánea y son mucho más rechazados que la violencia, cuando es ésta la que puede hacer de manera más rápida e inminente enormes daños a la humanidad: guerras, guerrillas, genocidios, terrorismo, secuestros, torturas, peleas de todo tipo, conflictos de género (en España más de 50 mujeres fueron asesinadas por sus maridos o parejas en me-

dio año 2007 y lo mismo o más ha sucedido en 2008).

Pues bien, los estudios de R. Girard buscan hacer conscientes los mecanismos reales de la violencia, que pasan desapercibidos, es decir que se mueven en el ámbito de lo no consciente. Si su hipótesis se confirma las probabilidades de luchar contra el flagelo, incluso en nosotros mismos, se hacen remotas, porque lo que no es consciente no se objetiva y no sufre coerción de la voluntad educada. En general, cuando vemos violencia la achacamos a causas morales, es decir conscientes y voluntarias, lo que puede ser un grave error a la hora de combatirla.

Debemos observar que la teoría de Girard no incluye una explicación por las causas últimas de la violencia humana.

A continuación veremos que el autor desmonta los mecanismos de producción, que para él son de origen social, rechazando la idea de que pueda haber una inclinación instintiva que lleve a los seres humanos a la violencia. Este problema teórico no afecta a nuestro tema o perspectiva, que se mantiene en un nivel práctico.

13.1. El deseo mimético de Girard

El filósofo español Alejandro Llano¹⁵ dice: “La pieza doctrinal clave de este autor (Girard) es la teoría del *deseo mimético*, según la cual los deseos humanos más relevantes desde un punto de vista antropológico, cultural y religioso no suelen ser naturales y espontá-

¹⁵ (2004). *Deseo, violencia, sacrificio. El secreto del mito según René Girard*. Pamplona: Eunsa.

neos (instintivos), sino aprendidos de otros, imitados de otros"¹⁶. Esto significa que la teoría de Girard tiene como cometido "develar las leyes del deseo mimético". Llano recuerda el análisis que este autor hace del caso Don Quijote. Éste desea lo que Amadís de Gaula desea, es decir, lo referente al ideal caballeresco según las novelas de caballería. Don Quijote se ha identificado con ese mundo, de ahí que se diga que su deseo es "mimético", se mimetiza con el héroe novelesco de Amadís. Don Quijote ha renunciado a sus propios deseos personales, éstos para él, de aquí en más, serán los de su héroe. Amará lo que el otro ama. Es interesante notar que Sancho Panza sufre un proceso similar. Termina haciendo suyos los deseos de su amo, es decir, cae en el desear mimético.

Tal mecanismo del querer humano se da también en la conducta violenta. Querer vengarse, desear el castigo del presunto autor de un mal o la eliminación de lo que parece ser su causa, percibir, incluso, algo como hostil o pernicioso, e intentar hacerlo desaparecer, son todas conductas aprendidas, dice Girard. Se las hace propias por mimesis, por imitación de otros; no son espontáneas o instintivas, sino de origen social. Podríamos decir que son conductas derivadas de la asunción de un rol que no nos viene dado naturalmente sino que lo induce la sociedad con otros.

¹⁶ Es difícil entender que la conducta violenta haya sido aprendida sin una base previa en la naturaleza humana. De no haber ninguna base previa nunca hubiera habido imitación (tendencia a imitar) y por lo tanto violencia, hablando absolutamente. Pero este es un tema que no podemos abordar aquí.

Hay también una "rivalidad mimética", dice Girard, que significa querer tener lo que tiene el otro, apropiarnos de ello. El ve en estos mecanismos imitativos el origen de la agresividad y la violencia.

13.2. El chivo expiatorio

Girard, preocupado por la violencia en la especie humana, parte del hecho histórico y actualísimo de la venganza y el odio y, en sus formas menores aunque igualmente peligrosas, de la envidia, la rivalidad y la competitividad. Trata, asimismo, de establecer qué conexión hay entre "pulsión mimética, que da origen a la violencia en el seno de la comunidad, y su sacralización por la vía del mecanismo del chivo emisario"¹⁷. Es decir, por una parte, el deseo mimético (amar lo mismo que ama el rival), pero no por mera coincidencia, sino por *envidia* o *competitividad*, es decir por afán de preeminencia y superación del otro. Pero toda mimesis como ésta conduce a conflictos. Girard dice que el mito del chivo expiatorio, el que carga con las culpas y conflictos de una comunidad, es un recurso social de reconciliación de esa comunidad, un recurso de descarga, para escapar del círculo infernal de la violencia. En el pueblo judío las deudas mutuas quedaban borradas cada tantos años cargándoselas al chivo expiatorio. En otros pueblos se lo encuentra también. Puede ser un chivo, pero a veces es un ser humano al que se le endosan las culpas de la comunidad y se convierte así en "culpable". Puede ser un grupo

¹⁷ Cit. por R. Magally Ramírez, www.kalathos.com, julio 2002.

que debe ser eliminado para librarse de los males que, presuntamente, genera al todo social. Así actuaron los nazis con los judíos y otras minorías, y los serbios con los albanos y kosobares, apelando al genocidio, y así el terrible Pol-Pot en Camboya, que eliminó físicamente a un millón de sus compatriotas. Hasta qué punto él no era el único culpable lo muestra el hecho de este sangriento tirano no murió condenado y ajusticiado, sino en su cama.

El chivo expiatorio en muchas culturas, como la incaica, la azteca o la maya, eran seres humanos elegidos litúrgicamente. Se los sacrificaba a la divinidad para apaciguarla por haber sido conculcado por la sociedad o el grupo algún precepto divino. El mal cometido (y el consiguiente daño), pudo provenir, como decimos, de la propia sociedad, de un grupo o un miembro de ella, o pudo haber sido algún hecho simbólico, o sea imaginario, respecto de algún precepto referido al orden cósmico o de relación con la divinidad (un fenómeno natural excepcional, como una gran sequía, terremotos o inundaciones, etc.). El sacrificio ritual tenía la finalidad de prevenir esas catástrofes apocalípticas. Las víctimas consideraban a menudo un gran honor ser elegidas para dar la vida por la sociedad. Algo semejante es el sacrificio del guerrero heroico que da su vida por el grupo o la patria.

Esta sacralización de la violencia transforma psicológicamente el crimen (un sacrificio humano) en un acto bueno. De manera semejante el suicidio islámico adopta una forma refinadamente perversa, transformando una matanza de inocentes en un martirio religioso. En

el mismo momento del crimen su autor se convierte en un santo mártir y va al cielo¹⁸.

13.3. Evaluación de la teoría de Girard

13.3.1. Aporte psicológico

El aporte de Girard a la comprensión de la violencia humana es, a nuestro juicio, relevante. Se logra un mayor entendimiento de los comportamientos violentos mediante el desciframiento de procesos o mecanismos no-conscientes, tales el deseo mimético, la rivalidad mimética (que es, agreguemos, un modo de identificación con el rival, para apropiarnos de lo que envidiamos, destruyendo al que posee lo que ambicionamos). También es interesante el análisis del "chivo emisario".

Pero hay una dificultad previsible y es que, al penetrar en el mundo de lo no-consciente, hay que apelar al psicoanálisis, es decir, supone desmontar (o de-construir, como suele decirse ahora) un mecanismo cuya evidencia no es patente, sino oscura, más captable imaginativa que intelectualmente, mediante la técnica de las asociaciones simbólicas. Pero esto se constituye en una dificultad adicional propia del método simbólico a la que se agrega la oscuridad del objeto mismo de estudio, los procesos no-conscientes. Estos pueden adoptar la forma de mecanismos ocultos de defensa, autoengaño, identificación imitativa, proyección, etc. La búsqueda de sentidos de la conducta

¹⁸ Las consideraciones que acabamos de formular no son todas de Girard pero, inspirándonos en sus análisis, pareciera que nos aproximan al fenómeno inquietante de la violencia actual.

humana en el inconsciente reconoce la enorme influencia de Freud en la hermenéutica contemporánea. Por cierto los avances en este campo rebasan los ya centenarios aportes de Freud y su escuela. Girard aprovecha los *insights* psicoanalíticos, por ejemplo la importancia de la actividad del psiquismo inconsciente en la conducta humana y su camuflaje. Pero se separa de esa fuente al suplantarse la teoría freudiana de los instintos, marcadamente biológica (tal eros como instinto de vida y thánatos como instinto de muerte), por una teoría psicosocial, la de la mimesis, el chivo expiatorio, etc.

13.3.2. Aporte religioso

Obviamente, las influencias que se advierten en Girard no se limitan al ámbito psicológico. Lo más importante es la impronta religiosa, concretamente la de Cristo. Partiendo de la antropología cultural, redescubre la dimensión religiosa del tema de la violencia. Declara que no hay salida frente a ella sino se acepta la literalidad del mensaje evangélico. Cuando Cristo dice “amad a vuestro enemigos”, “al que te quite el manto dale también la capa”, “perdonad y seréis perdonados”, “al que te abofetee una mejilla ofrécele la otra”, es decir, ni más ni menos que el Sermón de la Montaña¹⁹, lo dice en sentido estricto, no es una metáfora. Personalmente, reconocemos que este planteo, mil veces oído, no lo habíamos entendido nunca en su literalidad. Y, obviamente, no lo habíamos asumido en concreto, es decir en la conducta práctica. Si, todo lo imperfecto-

tamente que se quiera, hubiera sido asumido, habiéramos disminuido la infinita cantidad de descargas de descontento o ira, resentimiento y venganza contra el prójimo, de las que está tejida nuestra vida. Este “pacifismo” cristiano no ha sido asumido hasta hoy de manera ejemplar por los cristianos, salvo los santos. Girard llama a la masa de cristianos “os mal convertidos”. Ghandi lo señaló en su oportunidad cuando afirmó que el Evangelio era una maravillosa guía para la paz, pero que los cristianos no la seguían.

La más firme y profunda creencia de Girard, luego de descubrir (o redescubrir) el cristianismo, es que el sacrificio de Cristo resulta ser el único modelo posible de conducta eficaz en la lucha contra la violencia. Cristo es el Cordero de Dios sacrificado, el inocente que, a manera del chivo expiatorio, carga con los pecados de los demás.

Es evidente que esta propuesta, si solo se tienen en cuenta los recursos humanos naturales, no tiene mayor sentido. Sobrepasa las posibilidades del hombre. Esto está más que claro a través de la historia. Para el cristianismo, la única posibilidad de superar la condición humana de inclinación al mal, es mediante la ayuda divina. La Iglesia Católica lo sostiene así a través de su doctrina sobre la necesidad de la gracia sobrenatural.

El tema queda planteado, pero rebasa los límites de nuestro trabajo. Solo podemos hacer una observación: también en la historia humana y en culturas no cristianas encontramos situaciones envidiables de paz y no pocos hombres de buena voluntad parecen resistir con relativo éxito su inclinación

¹⁹ Girard, R. (2006). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparrós Ed., p.33.

al mal. Los últimos años de Japón son un ejemplo interesante; análogamente ha sucedido con países de Europa en varios aspectos. Ni en uno ni en otro caso se ha erradicado, ni mucho menos, la agresividad, pero la vida social se ha hecho más pacífica en muchos aspectos para millones de personas. En nuestro país, al contrario, una suerte de doctrina y práctica estatal agresiva parece haber estimulado la agresividad social, con la multiplicación de piquetes, cortes de calles, quema de cubiertas, etc.

14. Epílogo: El futuro de la violencia

La realidad contemporánea está transida del fenómeno de la violencia, presentando caracteres de pandemia de muy difícil comprensión. Pero hay algunas certezas que permiten esperar que el bien combata eficazmente al mal. Bien y mal están en el corazón de todo hombre. Hasta un hombre del temple y la espiritualidad de San Pablo Apóstol llega a decir *hago el mal que no quiero y no hago el bien que quiero*. El primer conflicto es, en efecto el del mal y el bien en el interior de cada uno. Solo seres pacificados interiormente son los que pueden contener la violencia exterior. Esta evidencia empírica no es reconocida debidamente y, por una razón u otra, así como no nos hacemos cargo suficientemente del problema de la agresividad fuera de madre y consecuentemente de la violencia, no nos disponemos a poner personal ni socialmente alguna resistencia al mal que las produce. En otra parte, hemos intentado una visión positiva de *la secreta eco-*

*nomía del bien*²⁰, cuyo propósito consiste en tratar de evaluar la "cantidad" de bien y mal que hay en el mundo. El mal es una disonancia muy sonora del orden del mundo y de la vida. Así como el bien no tiene prensa, la estridencia del mal acapara las comunicaciones. Pero, si se observa mejor, hay mucho bien oculto o desapercibido en la vida humana. En el trabajo citado intentamos agudizar la percepción de esta realidad velada.

Es cierto que cada individuo y cada generación deben recomenzar la tarea civilizadora. También es cierto que cada individuo y cada generación pueden dilapidar los logros obtenidos por quienes los precedieron. No hay un progreso constante asegurado, como creyó (y sigue creyendo) la modernidad, pero es falso que no haya valores permanentes como cree la posmodernidad. La tarea pedagógica y cultural debe recomenzar todos los días. Seguramente lo logrado significa una plataforma firme mientras más hondo haya calado en los individuos y en las instituciones precedentes. Las grandes civilizaciones muestran, pese a sus quiebres y crisis, que lo bueno puede perdurar por siglos y aún transmitir sus valores y conocimientos a las civilizaciones que las reemplazan. Esta transmisión nos exige un esfuerzo que no por denodado podremos rehuir. El presente trabajo quiso ser una contribución a la comprensión del drama de la violencia humana, y, en cierta medida, de la presencia del mal en el mundo

²⁰ *Psicología y ética de la conducta*. Buenos Aires: Dunken, 2006, cap. 14, "La teoría del enviado".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, D.C. y Messick, J.M. (1976). *Control de los conflictos emocionales*. México: Interamericana.

Borisoff, D. y Victor, D.A. (1991). *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Madrid: Ed. Díaz de Santos.

Clinard, M.B. (1967). *Anomia y conducta desviada*. Buenos Aires: Paidós.

Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Collins, R. (1975). *Conflict sociology. Toward an explanatory science*. New York-London: Academic Press.

De Bono, E. (1986). *Conflictos*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.

Freund, J. (1987). *Sociología del conflicto*. Buenos Aires: Fundación CEREN.

Girard, R., (2006). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparrós Ed.

Girard, R., (2006). *Los orígenes de la cultura*. Madrid: Trotta Ed.

Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University Press.

Kelly, A.J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Meves, Ch. (1987). *La valentía de educar*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

Olson, M. (1966). *Logique de l'action collective*. París: PUF (Ed. Inglesa *The Logic of Collective Action*, Harvard, 1966).

Pastor Ramos, G. (1987). *Ensayo de Psicología Social Sistemática*. Universidad de Salamanca.

Pithod, Abelardo (1979). *Dinámica de las tensiones*. Buenos Aires: Arché.

Pithod, A. (1986). *El comportamiento como un problema de sociedad, cultura y personalidad*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo. Serie Cuadernos, n° 66.

Pithod, Abelardo (1986). *Comportamiento, Desorganización y Anomia*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo. Serie Cuadernos n° 77.

Pithod, Abelardo (1988). Las relaciones de poder en las organizaciones. *Rev. Emprender*, Mendoza, n° 157.

Pithod, Abelardo (2001). *Comportamiento organizacional. Psicología de las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Docencia. Módulo V - "Conflictos en las organizaciones", pp.159-210 y Módulo VII - Unidad 1 y 2, "Dinámica de grupo" y "La comunicación en los grupos", pp.211-238.

Pithod, Abelardo (1994). *La comunicación social: fluidez y bloqueos*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Pithod, Abelardo (2001). *Comportamiento organizacional. Psicología de las organizaciones* (2ª ed. corregida y aumentada; 1ª ed.: 1993). Buenos Aires: Docencia.

Polaino Lorente, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ed. Ariel.

Simon, P. y Albert, L. (1983). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Herder.

Stoetzel, J. (1968). *Psicología Social*. Valencia, Alcoy: Ed. Marfil.

Varios Autores (1971). *Contradictions et conflicts: Naissance d'une société?* Lyon: Semaines Sociales de France.

Van Creveld, M. (2007). *La transformación de la guerra*. Buenos: José Luis Uceda Editor (ed.privada no comercial).

Watzlawick, P. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

We apply some *insights* of the theories developed to punctual cases of violence in Mendoza.

Key words: aggressiveness – conflict - violence – school violence – causes of the violence

Abstract

The general aim of the present work is to improve our understanding of the current increase of school violence in Mendoza. For it, we approach: 1) the *status quaestionis* in the studies on the aggressiveness from the psychological and psychiatric theory; 2) our model of analysis (interrelationship among the systems of society, culture and personality; tool of an accurate diagnosis to look for the way of controlling the conflicts and the violence); 3) some characteristics of the violence that is observed today (intergenerational fight, of classes, the drug, among others) 4) the worsening of the situation in Mendoza; 5) the violence like a meta-empirical problem (the routes to try a *causal* explanation of the human violence); 6) the general theory of conflict (conflict intrapsychic and interpersonal, of role, of power, intra-group); 7) the anthropologic cultural analysis of violence of René Girard (the one that - though it does not include an explanation for the last reasons of violence- does a *relevant*, psychological and religious, contribution).

ANEXO 1

LAS CAUSAS DE LA INSEGURIDAD

Diario UNO, 27/05/07

P. Fernando M. Yañez

Hogar de jóvenes San Luis Gonzaga

Creo tener autoridad para hablar y opinar sobre las causas de la inseguridad, ya que tengo a mi cargo 24 menores drogodependientes e infractores de la ley y he incluido ya ocho en la sociedad. He escuchado de sus labios y podido comprobar las causas que los llevaron a la droga y para conseguirla recurrieron al delito.

Estas mismas causas se están donde en las clases medio y alta, pero con resoluciones distintas de las de los no incluidos en la sociedad.

El factor común de todos estos jóvenes está en la destrucción de su familia o la carencia de ella. Ha desaparecido la familia tal como la conocíamos, tal como el orden natural la propone, donde el papá es el papá y la mamá es la mamá.

Ninguno de los jóvenes que he tenido o tengo provienen de una familia "normal", son fruto del libertinaje instaurado en la sociedad gracias a leyes permisivas que han llevado a despreciar la unión estable entre el varón y la mujer. Hoy son pocos los que se casan y a los que lo hacen les es más fácil romper el vínculo que cambiar de auto.

Los hijos, frutos de esta situación, quedan a la deriva, no maduran afectivamente y carecen de los límites propios impuestos por el verdadero papá. No tienen objetivos para sus vidas

y ven el hoy recurriendo a la droga y el alcohol para evadirse de la miserable vida que les ha tocado en suerte vivir y recurren al delito para conseguir lo que calma, aunque sea por unas horas, su despreciable existencia.

No vieron nunca a su papá o padrastro trabajar, por que vivían de un plan del Gobierno o del Vale Más sin la respectiva contraprestación. Se ha perdido en muchos niveles sociales la cultura del trabajo y el esfuerzo gracias a las soluciones proselitistas y facilistas que desde los niveles gubernamentales se proponen para dar de comer a la población indigente, carente de recursos. Si a esto le sumamos el escuchar y ver la corrupción de las clases medias y altas, de algunos políticos, jueces, abogados, policía, etcétera, verdaderos delincuentes de guantes blancos que no van a la cárcel porque tienen dinero para que alguien les resuelva legalmente sus aberrantes delitos, la mezcla es perfecta y detonante.

Cuando estos menores o sus familiares recurren a un abogado particular, porque los oficiales o no se mueven o están atiborrados de trabajo, les piden a cambio, por ejemplo, una computadora en caja y por lo tanto tienen que salir a robarla para pagarle a este "profesional", o como sucedió en Monte Comán con un joven que fue denuncia-

do por su mujer por supuesto abuso sexual a su hijo. Tuvieron que recurrir a un abogado muy famoso, que ha estado en la función pública, que les cobró la módica suma de \$51.000 que entre todos tuvimos que juntarla, sabiendo de la inocencia del imputado que tuvo que estar 14 meses en la cárcel y que a pesar de la resolución judicial todavía no es reintegrado a su trabajo de celador por la inoperancia de los empleados de la Dirección General de Escuelas (DGE). Yo pensaba los otros días en el COSE, que si sumamos todo lo que han robado esos menores que se encuentran internados allí, no sé si llega a un sobresueldo de los que cobraban los funcionarios mensualmente en la época de Menem.

La mayoría de los delitos se cometen bajo los efectos del tolueno (Poxirán), la marihuana, la cocaína, psicofármacos y el alcohol. Sin este aditamento no se puede comprender lo aberrante de los homicidios y la violencia inaudita de aquellos que comente delitos. Los menores me han comentado que cuando están bajo el efecto del tolueno si sienten con el poder de parar un tren con la mano.

Y aquí encontramos a otros responsables de la inseguridad. La sociedad no sabe las gravísimas consecuencias del tolueno. Se les vende a los menores como si vendieran caramelos. Infructuosamente he gestionado a nivel municipal y provincial una norma legal para prohibir la venta de este compuesto.

En Chile está prohibida la fabricación de cualquier pegamento a base de tolueno, aquí es lo que se consigue más fácilmente. He escuchado a algunos comerciantes inescrupulosos que lo

venden decir: "Es mi negocio". Estos señores son también responsables de la inseguridad. En todos los barrios se sabe quién vende marihuana o pegamento, incluso la policía; fácilmente se podría poner un 0800 para que anónimamente se denuncia su venta.

Además los que roban no lo hacen para "colección personal", como decía el licenciado Piracés, hay acopiadores de estos elementos y un mercado que los compra. Estos también son responsables de la inseguridad. La policía sabe perfectamente quiénes son y dónde viven. Y si no lo saben, que se dediquen a bailar ballet.

Pero aunque todo esto se lograra solucionar, no se habría solucionado el problema en su raíz. La droga y el alcohol no son una causa, son una consecuencia de esta sociedad que ha perdido sus valores, que se está desmoronando, que se está pudriendo y el olor fétido es la inseguridad. Donde el tango Cambalache tiene plena vigencia. Donde hay algunos que tienen demasiado y otros que no tienen nada. Donde los que más tienen exigen a las autoridades seguridad para vivir sus vidas placenteras sin querer mirar al costado y compadecerse de su semejante hundido en la miseria.

Si lo sabré yo, que tuve tantas contras para llevar el hogar adelante y demostrar que estos menores, con sólo ayudarlos y encaminarlos, comienzan a vivir una vida normal. Gracias a una fundación holandesa y al aporte estatal logrado después de muchas peleas pude decir en la Comisión de Niñez y Adolescencia hace un tiempo, donde los senadores escucharon a los menores incluidos: "Estos son los negros de

mierda drogadictos, asesinos y delincuentes. He demostrado que pueden cambiar; sólo hay que proponérselo, darles la oportunidad y ayudarlos a que tengan todos los derechos como el resto de los ciudadanos". Hoy dos de estos drogadictos y delincuentes están en la Universidad. Ninguna empresa local me ha querido ayudar.

Yo le diría al señor ministro Cornejo, al resto del Ejecutivo, del Legislativo y Judicial que junto a la "mano dura" (solución parche, momentánea y proselitista) hagan una exégesis del tango Cambalache y de allí saquen las soluciones para la inseguridad.

Personalmente soy pesimista, porque los que están al frente de la sociedad y tienen que darle forma, descreen de los valores morales que la rigieron durante siglos, donde tiene más peso lo que dice una diva de tevé que la palabra de Benedicto XVI, donde el modelo es Maradona y no el doctor Maradona.

ANEXO 2

VIOLENCIA Y DROGAS

Maximiliano Coria
Cable a tierra

Introducción

Todos nos sentimos alertados por la crecida de la violencia en los distintos ámbitos de la vida personal, familiar, escolar y social. Bien sabemos que los factores que confluyen para tal crecida son muchos y complejos. Entre los elementos que aumentan la escalada de violencia, se encuentra el consumo de drogas, que se ha convertido en un flagelo que castiga lenta y certeramente a una vasta población de la provincia, el país y el mundo: “Adolescencia, violencia y adicciones, conceptualización difícil, como un complejo proceso que se va tejiendo sobre una intrincada red de factores biológicos, psicológicos y socio-culturales. Dicha complejidad convoca a la interdisciplina, para que desde la concurrencia de distintos saberes dicho proceso pueda ser interrogado” (Triaca, 2005: 2).

Nos proponemos, en este apartado, ofrecer una síntesis sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar, como así también algunos criterios y estrategias para trabajar desde el ámbito educativo. No quiere ser un material cerrado en sí mismo, sino un “disparador” para la reflexión y el trabajo personal y en equipo.

Adicciones

“Las adicciones en la Argentina ocupan un lugar importante como patología, que es de origen preponderantemente social. Porque las personas se drogan para anesthesiarse, para evadirse. En estos momentos y en forma creciente, más el hambre de muchos, la desnutrición infantil, las carencias sanitarias y habitacionales, la desvalorización del trabajo, las deficiencias de la educación que nos condena en términos de futuro, la disgregación de la familia, la falta de ilusión, y el no poder crear la propia identidad y un proyecto de vida; hacen que, sobre todo, los adolescentes caigan en la desesperanza y “zafen” con la droga. Las drogas no son otra cosa que una angustiada y fallida búsqueda de solución ante una sociedad que no toma los recaudos más indispensables para proteger a sus retoños” (Equipo Interdisciplinario de Cable a Tierra, 2008: 17).

El consumo de drogas generalmente se inicia en épocas tempranas del desarrollo humano. Una de las teorías explicativas más antigua y más probada en el campo de las drogas es la teoría de la escalada. Ella postula que el consumo de drogas se inicia con las sustancias legales, luego se consumen las ilegales consideradas “blandas”, como la ma-

rihuana, para después pasar a sustancias consideradas "pesadas" como la heroína (Freedman, Kaplan y Sadock, 1982).

Las adicciones más importantes en la Argentina son: en primer lugar, Alcohol y Tabaco (aceptados culturalmente), luego las drogas legales y recién después las ilegales (Marihuana, Cocaína, Ácidos, Heroína, etc). Si bien los jóvenes entre 13 y 25 años son los que más consumen, las edades de iniciación ya han descendido a los 7 y 8 años con los inhalantes (pegamento y nafta).

Podemos decir, en líneas generales, que la personalidad de un adicto posee alguna o todas de las siguientes características:

- *Alteraciones y perturbaciones de la autoestima con intensa rabia, agresividad encubierta y manifiesta.* La persona no satisface su ideal del Yo y ello le produce una intensa sensación de desvalorización, de sentimientos de odio dirigidos hacia sí mismo y hacia los otros, a quienes puede hacer responsable de su situación. La autoestima perturbada se relaciona también con los que algunos autores denominan la "*carencia de un proyecto de vida*" adecuado. Puede haber, además, débil motivación, poca energía, escasa autodisciplina, así como deshonestidad crónica y cambios en las amistades.

- *Predominancia del pensamiento o lógica "narcisista" o "lógica binaria del todo o nada".* Estas personas no admiten y no reconocen matices, las alternativas ni la espera. Es este modo de funcionamiento mental el que los presiona a pretender lograr todo o nada y ahora o nunca.

- *Tienen dificultades para comunicarse:* es muy interesante recordar que

el término "adicción" proviene del latín que significa "no decir", "lo que no se dice", "no hablar". No es casual, por tanto, que el "a-dicto" esté poco entrenado para contar sus cosas, para compartir sus sentimientos, alegrías, preocupaciones, etc.

- *Se identifican con estereotipos* propuestos por los medios de comunicación, por el ambiente en el que viven y por la educación recibida.

- *Entablan vínculos superficiales y cambiantes con las demás personas.* Esta característica se ve potenciada por el "clima" cultural que alienta relaciones sin compromiso, despojadas de profundidad y estabilidad en el tiempo.

En la escuela puede notarse que el niño (o joven) tiene un bajo rendimiento académico, ausentismo y baja implicación con actividades académicas y extracurriculares. El desapego emocional respecto del entorno escolar, expectativas y actitudes negativas con el éxito académico así como los gestos y actitudes violentas se han asociado también con el consumo de drogas.

Igualmente, las relaciones pedagógicas autoritarias, descalificadoras y desconocedoras de lo que es el alumno, también favorecen a que se instaure el consumo de drogas.

Por otra parte, tienen **padres (familia)** que no establecen reglas claras ni ponen límites y, en algunos casos, los abandonan no solo físicamente sino en lo afectivo. Padres que descuidan los valores fundamentales privilegiando los del consumo y el dinero. Puede existir, además, frecuencia de adicciones (socialmente aceptadas) en los padres: alcohol, polifarmacia, juego, televisión; la institucionalización del lenguaje vio-

lento y grosero. La vida familiar de chicos violentos usualmente incluye a padres que alternan el abandono con castigos severos y caprichosos, un modelo que quizás, comprensiblemente, vuelve a los niños un tanto paranoicos o combativos.

A nivel social nos encontramos con una sociedad en crisis de modelos, roles, en la que prima el hedonismo, el consumismo y el individualismo, la competencia en lugar de la cooperación, el desprecio por la vida en todas sus formas y los signos de violencia en sus colores y texturas más variadas.

No debemos olvidar que la **adolescencia** es la etapa más susceptible para desarrollar una drogadicción. Es la etapa de la separación del grupo familiar —en ella la atracción y la influencia del grupo de amigos inciden más sobre la génesis de las conductas— y del enfrentamiento con el mundo externo. Para ello, el adolescente posee pocos elementos de su identidad, pues los que traía quedaron atrás en su vida infantil y ahora no tiene una identidad definida. Es más, adolece de la misma y está en franco proceso de conformación de ella.

Si el adolescente tiene un Yo débil, va a necesitar una fuerza extra para cumplir con este desafío, y si tanto la familia como la sociedad le muestran que las drogas son el equivalente del “combustible” adecuado para enfrentar las exigencias de la vida, él podrá poner en marcha la experiencia tóxica (pseudoindividuación).

En muchos casos, el consumo en la adolescencia es el “lugar” donde las emociones se desbordan (agresión, rabia, impotencia, coraje, control del miedo). El consumo se vive como una

práctica que se enlaza en una cadena de experiencias. La droga opera como marca, al estilo de un tatuaje, en la medida en que marca, enlaza a un nosotros imaginario: somos los adictos, los chorrros, los vagos, etc.

Criterios para el acompañamiento de alumnos en situación de consumo

Suele ser relativamente fácil encontrar las respuestas a los “porqué” de tal o cual situación; sin duda es más difícil descubrir caminos que nos respondan la compleja pregunta del “cómo”, y así podemos reconocernos en estas frases: *Ya sé que tengo que resolver esto, pero cómo se hace; sé que hay que educar en valores, pero cómo se logra; soy consciente de que el consumo de drogas es malo, pero cómo hago para revertir esta situación.*

Tal búsqueda por encontrar respuesta al “cómo” esconde, a veces, una trampa: pretender develar “recetas mágicas” que nos den absoluta claridad y un resultado “inmediato” del todo favorable. Los que trabajamos con personas y acompañamos procesos sabemos que esto no es posible (aunque secretamente lo sigamos deseando).

Preferimos aquí responder a los “cómo” por medio de CRITERIOS, CAMINOS, PISTAS DE TRABAJO Y ACTITUDES, que nos permitan descubrir, analizar, discutir y generar pautas concretas para cada situación particular. Acompañar la vida —y más en situación de riesgo— es una tarea “artesanal” que reclama ciertos conocimientos y, a la vez, creatividad, entusiasmo, atención y sabiduría. Los criterios que a continuación ofrecemos son fruto del trabajo “en

terreno", del aporte de muchas personas involucradas en la diaria tarea de acompañar a niños y adolescentes; tarea que reclama el diálogo interdisciplinario y un ejercicio permanente de reflexión y acción: "No debemos repetir, como el adicto y quedar sujetos adictivamente a nuestras teorías y prácticas; debemos ser capaces de tolerar nuestras limitaciones, incertidumbres y enigmas para desde allí rescatarnos en los diálogos" (Triaca, 2005: 2).

Lo primero (y principal) es preguntarnos sinceramente si queremos de verdad acompañar y comprometernos en la tarea. No es una respuesta sencilla porque es vital que compromete profundamente y pone en funcionamiento todo el caudal de nuestras capacidades, talentos y recursos. Muchas personas a nuestro alrededor piensan que "ya no hay nada que hacer", que "un chico que entró en las drogas ya no puede salir", etc. Necesitamos revisar nuestros modos de pensar y de actuar, nuestros paradigmas y puntos de vista. Sin duda que la tarea de acompañar a niños y adolescentes reclama convicciones firmes para la tarea: "Sólo podremos triunfar si nos hallamos genuinamente interesados en el otro" (Alfred Adler).

Convencidos y motivados podremos plantearnos, en el ámbito escolar, objetivos en dos direcciones: hacia *lo estructural* y *lo coyuntural*. Lo estructural tiene que ver con lo "macro" del alcance educativo de la escuela, lo preventivo, el trabajo en red, etc. Lo coyuntural será lo "micro", lo particular, esta situación especial, este niño/a, esta familia.

1-En el trabajo preventivo, los educadores debemos recordar que **"no se puede trabajar en comunidad solo"**; el aporte de las distintas instituciones, de los diversos sectores de la sociedad particular que configuran el barrio o la zona de influencia donde está inserta la escuela es de vital importancia. El trabajo "en solitario" desalienta, acobarda y desespera. El trabajo "en común", capacita, fortalece y reanima. El objetivo será lograr una **mirada samaritana común** frente a las situaciones de adicción y violencia. Promover acciones y actividades destinadas a una manera alternativa de vivir, a un escenario de desarrollo individual y grupal. Talleres para padres, campañas barriales, propuestas encarnadas y creativas que favorezcan el diálogo, el compartir, un cambio de mentalidad. Buscar la participación de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), Iglesias, Clubes, Uniones Vecinales, Comercios, etc. Una educación con calidad, centrada en la formación integral de todas las dimensiones y potencialidades de los niños, jóvenes y adultos, ofrecida en forma articulada, constituirá el proceso más eficaz para fortalecer los factores que impiden la aparición del problema.

La escuela tiene una tarea importante: ser puente de conexión, de relación de los niños con los jóvenes y adultos, ya sea con capacitación, mayor acercamiento a los chicos para que nadie se "pierda" en el aula y cada uno se sienta re-conocido; fortalecer el deporte y las artes; adiestrar a los docentes para captar signos de advertencia de niños que están en problemas, de niños que están usando alcohol o drogas. Puede

ser necesario la derivación a profesionales del ámbito de la salud.

“La prevención no es solamente aplicar en una escuela un programa de una hora por semana (...) y decir ‘ya hemos hecho nuestra prevención’. Prevención es un estilo de vida, prevención es un proceso, prevención es una estrategia, prevención es comenzar temprano y tiene que ver con todo lo que hacemos durante todo el año escolar. Sino lo hacemos de esa manera nunca vamos a tener éxito”²¹.

2- Para la tarea “coyuntural”, necesitamos también agudizar la mirada común. Como dijimos anteriormente, no hay recetas milagrosas, lo que sí tenemos que reconocer es que **“las estrategias las da el caso”**: cada niño/a, cada joven es único e irrepetible y, por tanto, las estrategias tienen que ser “a medida”. Será importante definir el cómo hemos de actuar de acuerdo con cada situación. Pueden servirnos de ayuda los siguientes criterios:

▪ **“Apuntar a lo sano”** en el niño o adolescente. Recuperar una mirada positiva del chico, de nosotros y de las instituciones, fortalecer lo bueno en cada chico. Es fundamental que el niño perciba el interés y la valoración de los docentes y directivos. Hemos manifestado que existe una clara relación entre el consumo, la baja autoestima y los signos de violencia buscando llamar la atención e imponerse. Necesitaremos, por tanto, **“hacer palanca”** en lo posi-

vo, en las cualidades, en lo que aporta y ofrece cada alumno. El corazón de un docente es -o debiera ser- un corazón enaltecedor.

▪ **“Entrever las redes”**: cuando acompañamos a un niño, corremos el riesgo de “aislarlo” de toda relación con otras personas. Necesitamos hacer el ejercicio de reconocer y vislumbrar cuáles son los puntos de apoyo de este niño/a; apoyos que le permiten vivir y desarrollarse: la familia, los amigos, parientes, vecinos, docentes, sala de salud, etc. Es fundamental identificar las redes para ir elaborando estrategias, acuerdos y dar algunos pasos certeros.

▪ **“Buscar al mejor posicionado”**: es la resultante del punto anterior; teniendo en cuenta las redes podremos visualizar qué persona está mejor ubicada para acercarse al niño o adolescente y pactar ciertos acuerdos, proponer caminos o afianzar vínculos. El mejor posicionado puede ser un vecino, un primo, los padres de un amigo, una docente, un hermano, etc. Siempre será aquel que ha sido digno de confianza del niño o niña. Descubrir al mejor posicionado exige una mirada atenta a la vida del niño incluso fuera del ámbito propiamente escolar.

▪ **“Entusiasmo y paciencia”** son dos actitudes fundamentales con las que el docente (y todo el equipo) tiene que caminar. El entusiasmo brota de volver a preguntarnos si estamos convencidos de que podemos hacer algo para lograr cambios, de volver a lo esencial de la tarea educativa y de animarnos mutuamente. La paciencia es la “prima hermana” de la esperanza; quien está convencido que los cambios llegan con esfuerzo, podrá percibir y valorar los

²¹ *Adopción de una perspectiva mundial para salvar a los escolares de las drogas. Entrevista con William Modzeleski, director del Programa de Escuelas Libres de Peligro y Drogas del Departamento de Educación de Estados Unidos.*

pequeños pasos que se van dando en ciertos casos difíciles y no desalentarse frente a los fracasos parciales que todo proceso conlleva: “La esperanza comienza en la oscuridad, la esperanza terca de que sólo si te muestras e intentas hacer lo correcto, llegará el amanecer” (Anne Lamott)

▪ **“Firmeza y ternura”**: dos cualidades prioritarias para quien camina la vida con otros; de un modo especial en la tarea de acompañar niños y adolescentes en situaciones en riesgo. Decíamos al comienzo que la familia y la sociedad no siempre lograr ofrecer posturas nítidas, límites claros y un amor comprometido. Los niños tienen derecho a percibir un clima de amor incondicional y, a la vez, pautas claras frente a ciertas actitudes y acciones. No es un equilibrio fácil, requiere un trabajo interior en la vida del docente y mucha sabiduría: “Las exigencias deben estar inspiradas por el amor” (José Kente-nich).

Para reflexionar en equipo

- ¿Cuáles de los criterios hemos puesto en marcha en nuestra institución?
- ¿Cómo nos han resultado?
- ¿Cuáles son los criterios que necesitamos incorporar para un mejor acompañamiento? ¿Por qué?
- ¿Qué objetivos nos proponemos en la tarea preventiva?
- ¿Qué actitudes nuevas podemos desplegar en el seguimiento de casos particulares?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adopción de una perspectiva mundial para salvar a los escolares de las drogas. Entrevista con William Modzeleski, director del Programa de Escuelas Libres de Peligro y Drogas del Departamento de Educación de Estados Unidos [en línea]. Disponible en: www.usinfo.state.gov/journals/itgic/0799/ijgs

Equipo Interdisciplinario de Cable a Tierra (2008). *Manual para Operadores Terapéuticos en Adicciones*. Mendoza: Canto Rodado.

Freedman, A., Kaplan, H. y Saddock, B. (Eds.) (1982). *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Salvat.

Triaca, Juan (2005). Adicciones - Adolescencia - Violencia. Complejidad en las fronteras. *Jornadas sobre Violencia Social y Adolescencia*, Asociación Psicoanalítica del Uruguay [en línea]. Disponible en: www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-triaca.pdf.

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo

La finalidad de este artículo es presentar una introducción a los resultados de la investigación empírica en el tema de la violencia escolar a partir de publicaciones científicas. Específicamente, se aborda: una apretada reseña de la evolución del fenómeno, su frecuencia en distintos países, el fenómeno de *bullying*, los factores causales y la incidencia del clima escolar.

Palabras clave: *bullying* – causas de la violencia escolar – clima escolar - violencia escolar

La aparición de una nueva modalidad de violencia juvenil (el “cyber-bullying”) que utiliza las cámaras de los teléfonos celulares para capturar las imágenes de una pelea, que los mismos alumnos provocan, para posteriormente compartirlas a través de Internet, se está convirtiendo en una pesadilla para los padres, profesores y autoridades de las escuelas. No vamos a quedarnos, sin embargo, en esta nueva moda, ya que los comportamientos agresivos y francamente antisociales tienen su historia y adoptan distintas formas.

El estudio sistemático de la violencia en la escuela se inicia en los años setenta en los países escandinavos; estas investigaciones emplearon el concepto de *mobbing*²² para definir el problema; dicho concepto resalta el carácter de

acoso y amenaza que tienen estas conductas. Dan Olweus es reconocido como pionero en este tipo de estudios y por desarrollar el primer cuestionario de autoinforme, que sirvió de base a otros instrumentos (por ej.: *Cuestionario sobre actitudes intimidatorias y rechazo social entre escolares* -Ortega, 1994-) y para numerosas investigaciones en el orbe europeo y en Latinoamérica.

Definió la situación de violencia por la “intimidación” y la “victimización” en los siguientes términos: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998: 25); por otra parte, delimitó un esquema de roles con las siglas AVO (agresor-víctima-observador). En estas investigaciones, encontró que un 15% de estudiantes nórdicos dice haber participado

²² De *mob*, grupo -generalmente grande y anónimo- que se dedica al asedio.

alguna vez o frecuentemente en alguna conducta violenta (Olweus, 1998).

A comienzos de los noventa la investigación se extendió a otros países; por ejemplo:

- *Inglaterra*: en alumnos entre 9 y 17 años, un estudio a nivel nacional de 1993 muestra que el 15% fue víctima de violencia física, el 43% de daño contra la propiedad y/o de violencia psicológica, aunque los docentes informan que sólo un 8% de los estudiantes son víctimas de intimidación o de violencia física.

Alemania: El estudio de Funk (1997; citado por Tamar, 2005: 212) concluye que el 15% de los alumnos admite que lleva a la escuela "medios de defensa".

Estados Unidos: Los estudios proliferan a partir de 1994 porque se asiste a un incremento considerable de hechos de violencia con tres características distintivas: 1) el aumento de las armas de fuego en los casos de violencia; 2) la presencia de una violencia azarosa, no previsible; 3) la generalización de la violencia a todos los ámbitos, también el escolar. En este sentido, una recopilación de estudios llevada a cabo por la *American Federation of Teachers* denunció que el 20% de los estudiantes de enseñanza media poseía un arma, el 9% había disparado contra alguien, el 45% había sido amenazado (Contador, 2005: 70)²³. Respecto de los docentes,

uno de cada once profesores ha sido agredido en la escuela por estudiantes (*ibid.*: 71).

España: Se han realizado muchas investigaciones. Se destaca el *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar* (del Barrio y col., 2002), estudio a nivel nacional en alumnos de Educación Secundaria. Los autores muestran que "el *bullying* existe en todas las escuelas y todas sus formas están presentes en dichas poblaciones, aunque no obviamente en cada una" (*ibid.*: 246). En general, mientras más "serio", menos frecuente (la agresión verbal evidencia alrededor del 40%; es importante también el porcentaje de exclusión social y daño a la propiedad; entre el 11 y el 15% de los chicos son amedrentados y menos del 10% maltratados de otras maneras). Por su parte, la investigación de Ramírez Fernández y Justicia (2006: 273) halla que un 57,6% de los escolares encuestados -de entre 8 y 15 años- afirma haber sufrido "algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso" y un 38,3% reconoce "haber ejercido algún maltrato sobre un compañero durante el mismo período de tiempo".

En suma, estos estudios mostraron que entre el 14% y el 18% de los estudiantes participan activamente en acciones de intimidación y/o victimización (Tamar, 2005: 212). La variable género adquiere importancia en la comprensión de los resultados: en los alumnos es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las alumnas son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima. Luego, aluden a la diferenciación de

²³ Otra investigación presenta cifras mucho más alarmantes, al reseñar una investigación de 1999: "El setenta y cinco por ciento de los estudiantes ha sido objeto de *bullying* en la escuela. (...) uno de cada siete alumnos sufre victimización y esto afecta a cinco millones de escolares de nivel primario y medio" (Bulach y col., 2003: 156).

Olweus (1998) entre *acoso directo*, con ataques relativamente abiertos a la víctima, y *acoso indirecto*, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

Con el tiempo, ha prevalecido la concepción de violencia escolar proveniente del mundo anglosajón: *bullying*, que traducido a nuestro idioma alude al “matonaje” y, más específicamente, al carácter de intimidación, hostigamiento y victimización que presentan estas conductas (García y Madriaza, 2005: 166) en un contexto de desequilibrio de fuerzas (una relación asimétrica de poder), en la que los alumnos expuestos a dichas acciones negativas “se encuentran inermes ante el o los compañeros que le [lo] hostigan” (Olweus, citado por Prieto García, 2005: 1008).

En nuestro continente, se han llevado a cabo estudios en Chile, Nicaragua, México, entre otros países²⁴.

En el primero, un porcentaje importante de la población percibe que en la escuela existen relevantes fuentes de violencia, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos, entre los cuales un 82% afirma que existen problemas de robo, un 75% de violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. En los niveles medio y alto estos porcentajes tienden a disminuir; sin embargo, no dejan de ser porcentajes importantes (Tamar, 2005: 212).

Una investigación en Nicaragua en alumnos de nivel primario (Ortega,

2005) muestra que la frecuencia de violencia escolar fluctúa entre el 25% y el 50% dependiendo del tipo de que se trate: “En concreto, los datos muestran que a 48.3% lo roban en la escuela; 45.3% es insultado; 37.5%, golpeado; 37.2%, excluido o aislado; 25.5%, amenazado y 4% afirma ser víctima de agresiones es” (*ibid.*: 795).

La urgencia por conocer sobre violencia a fin de detenerla, ha llevado a que su investigación, aunque tiene elementos de investigación básica, pase rápidamente a la intervención educativa y/o preventiva. Luego, se ha generado más investigación empírica de naturaleza intervencionista que reflexión teórica. Si bien la gravedad del problema así lo exige, pareciera necesario elaborar un constructo particular desde el cual se pueda interpretar, en todas sus dimensiones, la naturaleza psico-social del problema y sus implicaciones educativas (Contador, 2005: 69).

A pesar de la creciente necesidad de prevenir y controlar no sólo las situaciones más explícitas de violencia juvenil, sino también aquellas formas más encubiertas de agredir a otro (maltrato) en contextos escolares, la literatura sobre estrategias, implementaciones y evaluaciones empíricas de programas de prevención de la violencia escolar es dispersa, sobre todo en lo que respecta a enseñanza básica y en el contexto educativo nacional.

Por otra parte, las investigaciones difieren en cuanto a las definiciones de violencia, metodología empleada (la distinción básica es entre enfoque cualitativo y cuantitativo), muestras, lo hace difícil comparar los estudios para derivar de ellos algunos elementos que

²⁴ Dejamos a la Rca. Argentina fuera de esta enumeración -aún cuando se han vuelto frecuentes los casos de violencia escolar (incluso fatales)- ya que limitamos nuestra reseña a publicaciones científicas accesibles en distintas Bases de datos.

aporten a la construcción de dicho modelo.

En una investigación que busca explicar el comportamiento antisocial en la niñez y adolescencia (Justicia y col., 2006), se clasifican las “causas etiológicas” en tres dimensiones:

1) *Factores individuales*: pobres destrezas en el manejo del conflicto (ataques de ira); pobres habilidades sociales, aislamiento; acceso a armas; modelo atribucional externo; experiencias de humillación o rechazo; patrón de amenazas; problemas de déficit de atención; dificultades en el aprendizaje; ser víctima de abuso (físico, psíquico o) o negligencia.

2) *Factores familiares*: bajo nivel económico; actividad delictiva de los padres; padres que abusan de sustancias tóxicas; estilo educativo ineficaz; deficiente supervisión o control; alto conflicto familiar; bajo apoyo emocional; disciplina inconsistente.

3) *Factores escolares*: rechazo de los pares; asociación con iguales desviados; respuestas ineficaces del profesorado; clima de clase inadecuado.

En algunos casos, aparecen causas clínicas no abordables desde la institución escolar (por ej.: la hiperactividad o impulsividad extremas, los conflictos de oposición, las tendencias antisociales, los cuadros psicopatológicos).

Los docentes, por su parte, destacan como causas principales de la violencia escolar la falta de supervisión parental, la carencia de involucramiento de la familia en la escuela y la presión del grupo. Ciertamente, distintos autores concuerdan en señalar (por ej.: Badía Martín, 2005) que los alumnos disruptivos provienen de hogares problemáti-

cos, hogares disfuncionales; sin embargo, aun “en familias denominadas ‘bien’, se pueden dar casos de problemas de indisciplina de carácter mas o menos grave; recuérdese el caso de de la indigente quemada viva en un cajero, por unos adolescentes de clase media-alta en Barcelona” (*ibid.*: 67).

Los alumnos ordenan estos mismos factores de modo diferente (ubican la “presión del grupo” en primer lugar) y agregan “consumo de drogas y alcohol” en segundo lugar. Al respecto del Barrio y col. (2002: 255) concluyen: “Las diferentes percepciones del problema en el caso de los alumnos y en el de los profesores confirman la naturaleza secreta del maltrato escolar y su carácter horizontal en tanto se produce en la esfera de la influencia de los chicos, más allá de la sociedad adulta, en la mayoría de los casos.”

Profundizando en los aspectos familiares que aparecen como predictores del comportamiento violento, Benítez y Justicia (2006: 162; también Justicia y col., 2006: 138) enumeran:

1) La desestructuración de la familia (cambio de roles, ausencia o muerte de uno de los progenitores, separación de los padres, cambios de residencia);

2) El maltrato y el modelo violento en el seno familiar en tanto el niño aprende a resolver conflictos a través del daño físico o la agresión verbal²⁵;

²⁵ “(...) existe evidencia de que el uso del castigo corporal juega un papel central en el desarrollo de comportamientos antisociales ya que los castigos son más frecuentes, inconsistentes y poco razonados. Los padres suelen ser coercitivos y manipuladores con sus hijos, carecen de habilidades para reforzar los comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas” (Justicia y col., 2006: 138).

3) El estilo de crianza (prácticas laxas o inconsistentes, restrictivas o extremadamente punitivas, deficiente supervisión, hostilidad materna, etc.);

4) La falta de afecto entre los cónyuges, que genera un clima de inseguridad.

También se han señalado factores intrínsecos a la escuela (por ej.: la superpoblación de un centro educativo; después volveremos sobre estos factores) y la influencia de los medios de comunicación. Respecto de los últimos, los programas televisivos -por ej.: los noticieros-, las películas, los videojuegos, la música, Internet, favorecen la violencia en tanto la presentan como “algo inmediato, cotidiano y frecuente” -Benítez y Justicia, 2006: 164- (en este sentido, basta con detenerse en los niveles de violencia física en los dibujos animados)²⁶: el niño -o adolescente- expuesto a altos niveles de dicha violencia en distintos formatos acepta con naturalidad las actitudes agresivas y comienza a comportarse de esta manera porque percibe el mundo como un lugar en el que hay que pelear para subsistir y para no ser víctima, y porque se insensibiliza hacia las consecuencias de los actos violentos.

El fenómeno del “bullying”

Como señaláramos, la agresividad que se manifiesta en la escuela entre pares se conoce habitualmente como *bullying* -término acuñado por Dan

Olweus en 1973 (citado por Vaquer de Lúquez y Castellano Almagro, 2004)-; se define como violencia psicológica o física, “guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo. Esta conducta puede adoptar varias formas, directa, a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) y verbales (insultar, poner mote, contestar en tono desafiante y amenazador), o indirecta, mediante la propagación de rumores peyorativos, la exclusión social, etc.” (Fernández y col., 2004: 483)²⁷. Es un fenómeno que evidencia un hostigamiento prolongado de manera que la víctima sufre sistemáticamente las agresiones de otro, llegando a convertirse en su víctima *habitual*.

En una definición descriptiva, un comportamiento se caracterizará como *bullying* si se ajusta a los siguientes criterios (Benítez y Justicia, 2006: 154):

1) La existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, que este último explota de modo deshonesto, prepotente y oportunista;

2) La frecuencia y duración de la situación de maltrato (una frecuencia mínima de una vez por semana y una

²⁶ “Investigaciones en Estados Unidos estiman que cuando el niño alcance la edad de 18 años habrá presenciado más de 200.000 actos violentos en la televisión, incluyendo 33.000 asesinatos” (Justicia y col., 2006: 140).

²⁷ “Las agresiones no necesariamente son físicas, quizás las de este tipo sean las menos frecuentes, especialmente en edades de la Educación Secundaria (se aprecia entre el 7% y el 5%). Las agresiones verbales son mucho más comunes, desde el insulto, las amenazas, el correr rumores que tratan de mermar la estima, etc. (por encima del 30% de las agresiones) e incluso la exclusión social y el aislamiento (situada en torno al 20%); en mucho menor grado se aprecian las agresiones que atentan contra la propiedad (7%) o el acoso (2%)” (Cerezo, 2006: 335-336).

duración también mínima de seis meses);

3) La intencionalidad de la agresión, ya que busca obtener algún beneficio material, personal, social, sin que medie provocación previa;

4) La pretensión de causar daño.

Respecto de sus causas, en un estudio en profesores de Madrid (Fernández y col., 2004), se señalan las características del agredido como causa principal de la conducta violenta (58%) especialmente las referidas a las *físicas* y *étnicas*. La razón fundamental radica en la *debilidad del agredido*, así como diferencias en altura y peso; el 9% afirma que las agresiones son debidas a *diferencias étnicas*. Un 29% considera que comportamientos como la timidez, la introversión o la dificultad de integrarse en clase²⁸ hace que ciertos chicos sean susceptibles de recibir más agresiones: "La posición de indefensión (...) suele extenderse al conjunto del grupo de iguales, hasta el punto de percibir que el ambiente escolar se vuelve contra él, lo que propicia el desarrollo de graves estados de ansiedad" (Cerezo, 2006: 335)²⁹.

²⁸ Los resultados de la investigación de Estévez López y col. (2006) muestran que la "imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas" (*ibid.*: 229).

²⁹ Esta autora ha desarrollado y validado el instrumento "TEST BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares" (cfr., por ejemplo, Cerezo, 2006), que consta de dos formas: A, de aplicación colectiva, para alumnos y P, de aplicación individual, para profesores. El primero está compuesto por quince ítems que evalúan tres dimensiones: 1) la estructura interna del aula (que muestra la posición psicométrica individual, la estructura informal del grupo y el nivel de cohesión), 2) la dinámica *bullying* (identifica los alumnos agresores

Por su parte, Estévez López (2005: 22) enumera las siguientes características de las *víctimas pasivas o sumisas*: en su apariencia física, suelen presentar algún tipo de deficiencia (complexión débil, obesidad, etc.); su rendimiento escolar es superior al de los *bullies*; muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad; presentan niveles altos de sintomatología depresiva; se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia; suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros; tienen dificultades para ser escuchados en el grupo de clase.

"Otras víctimas son miembros de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos" (Benítez y Justicia, 2006: 157). Se los denomina *víctimas provocadoras* en tanto asumen el rol de víctima o agresor, dando lugar a la figura *agresor-agredido* (Avilés Martínez, 2006) o *intimidador-victimizado* (Ramírez Fernández y Justicia, 2006). Con bastante frecuencia, se trata de alumnos que, siendo objeto de maltrato por algunos compañeros, optan por victimizar a otros como respuesta a su situación de indefensión. En general, las características que los distingue son (Estévez López, 2005: 22): hiperactividad y ansiedad, importantes déficits en habilidades sociales, impulsividad e impaciencia; no respetan las normas sociales, informan un trato familiar hostil y coercitivo, suelen ser rechazados por sus compañeros.

res y las víctimas, la gravedad del problema, entre otros aspectos) y 3) aspectos situacionales (lugar, frecuencia, topografía, nivel de seguridad).

En el estudio de la autoestima desde una concepción multidimensional -familiar, escolar, social y emocional- (Estévez López y col., 2006), es el grupo que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones; en relación con las tareas escolares, es el grupo que manifiesta mayor desinterés académico, sobre todo en las chicas (Ramírez Fernández y Justifica, 2006: 279).

En relación con las *características del agresor*, se destacan las actitudes de intolerancia, antipatía, extrema agresividad, baja tolerancia a la frustración, personalidad impulsiva, hostil y desafiante (de las normas sociales, los padres, los profesores), dominante, poco social, con bajo nivel de ansiedad³⁰; suele ser más fuerte físicamente que sus víctimas; informa frecuentes conflictos familiares (especialmente, autoritarismo y hostilidad); además, suele evidenciar baja inteligencia verbal, problemas de déficit atencional, poca habilidad para resolver problemas³¹, pobre ajuste a la escuela y bajo rendimiento escolar (el 12% son repetidores y, por ende, de edad superior a la media de la clase)³²;

³⁰ Sin embargo, "los agresores se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela" (Estévez López y col., 2006: 229).

³¹ Los alumnos agresivos tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran en situaciones sociales ambiguas que perciben intencionalmente negativas para ellos; por otra parte, aún cuando son capaces de encontrar soluciones alternativas a un problema, todas tienen una fuerte connotación agresiva basada en la creencia de que tales soluciones tienen más éxito para resolver los conflictos interpersonales con beneficios más tangibles e inmediatos (Justicia y col., 2006: 137).

³² Según reseñan Justicia y col. (2006: 137), varios estudios longitudinales evidencian que la baja

sin embargo, como señaláramos, suele tener una opinión relativamente positiva de sí mismo (presenta una autoestima media o incluso alta) y dos o tres amigos que lo apoyan (Estévez López, 2005: 21).

En la etiología del fenómeno, también se ha evidenciado una fuerte relación entre un temperamento difícil a los 3 ó 4 años (caracterizado por impulsividad, irritabilidad, baja obediencia, pobre adaptabilidad) y la posterior exhibición de comportamientos violentos entre los 17 y los 24 años (Justicia y col., 2006: 136); al respecto -a propósito de resultados de la investigación empírica- los autores concluyen: "En todos los casos observamos un denominador común, la impulsividad, que se presenta así como una de las dimensiones que mejor predicen el comportamiento antisocial" (*ibidem*).

En consecuencia, para la ponderación del *bullying*, se deben distinguir dos tipos de problemáticas bien diferentes: por un lado, la evaluación de los principales implicados, el actor de las agresiones o *bully* y el receptor de las mismas o víctima, grupo en el que se incluye tanto a la víctima *pasiva* como a la *provocadora*; por otro, se debe valorar "hasta qué punto el resto del grupo, los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes" (Cerezo, 2006: 337).

inteligencia verbal, el desempeño escolar deficiente, la falta de habilidades para resolver problemas y las habilidades sociales pobres correlacionan con el desarrollo de comportamientos violentos; a la inversa, un mejor desarrollo de habilidades cognitivas, especialmente las verbales, disminuye la probabilidad de desarrollar conductas antisociales.

La investigación muestra (por ej.: Benítez y Justicia, 2006: 158) que la edad en que se concentra un mayor número de eventos de *bullying* es entre los 11 y los 13 años, coincidente con la aparición de la pubertad³³.

Respecto de la frecuencia del fenómeno, Estévez López (2005: 17) señala que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de la educación obligatoria están implicados en estas conductas, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores.

Un conjunto de dimensiones e indicadores que la gestión escolar puede ponderar en la institución a fin de detectar el problema a tiempo es (Bulach y col., 2003: 162-162):

- ¿Dónde acaecen los actos de *bullying*? (en el barrio, en la calle, en los medios de transporte, en el aula, en el patio, en el baño).

- ¿Qué forma asume y por qué motivos? (verbal, físico, psicológico; por apariencia, grupo de pertenencia, otras razones).

- ¿Cómo son tratados los alumnos en la escuela? (disciplina, justicia, presión del grupo, intervención de los docentes y los directivos).

- ¿A quién informan los estudiantes los casos de *bullying*? (docente, padre, amigo, tutor, a nadie).

³³ En este sentido, el estudio a escala nacional en España muestra que "(...) los estudiantes del primer año son quienes sufren más actos de agresión, mientras que los del cuarto evidencian la menor frecuencia. La mayor parte de los agresores parece ubicarse en segundo año. En consecuencia, a medida que los estudiantes transitan su adolescencia, disminuye el *bullying*" (del Barrio y col., 2002: 248).

- ¿Qué percepción de autoeficacia tienen los alumnos implicados? (nerviosismo, depresión, indecisión, vergüenza, inseguridad, problemas en las relaciones sociales, etc.).

Clima escolar

Si bien, en tanto paso obligado por un período largo de permanencia, la escuela es un ambiente idóneo para enseñar las pautas de convivencia, la progresiva complejidad que está adquiriendo en la sociedad contemporánea hace que también se esté convirtiendo en un espacio propenso a la aparición de conflictos que pueden devenir en violencia, sobre todo cuando se extiende el horario escolar. "La escuela está asumiendo en los últimos años una diversidad creciente de funciones. Estamos asistiendo a un desentendimiento de la familia y de otras instituciones sociales en el desempeño de sus funciones y esta dejación de tareas está siendo asumida por la escuela, con lo que la estamos sobrecargando." (Ramírez Fernández y Justicia, 2006: 267)

Como factores de riesgo, se enumeran (Justicia y col., 2006: 141-142) entre otros: la crisis de valores de la propia escuela, la disponibilidad de espacio y la organización de los tiempos, el elevado número de alumnos y la poca atención personalizada (que favorece el fracaso escolar), el conflicto cultural entre la institución y la subcultura específica de grupos de estudiantes, la falta de motivación de alumnos y docentes.

Una investigación en México (Vázquez Vall y col., 2005) mostró que una escuela con un enfoque "liberal,

popular y humanista” en tanto sistema abierto evidencia riesgos graves de “desorden, violencia y caos”. A pesar de que hace seis años se desarrolla allí un programa denominado *Eliminación de la violencia*, persisten los eventos violentos, las riñas, la indiferencia, las pugnas magisteriales, los grupos de poder y otras situaciones que empañan sus momentos de alta realización académica.

A fin de evaluar la magnitud de la violencia y sus formas, aplicaron una encuesta, cuyos resultados manifiestan que el 72% de los miembros de la comunidad escolar percibe violencia en su interior, tanto activa como pasiva (insultos, golpes, vandalismo, gritos y, en menor medida, portación de armas y acoso), sin diferencias significativas en relación con el género, turno y grado escolar en el grupo de estudiantes de la muestra. En consecuencia, concluyen: “En un ámbito escolar sobrepoblado, heterogéneo y con poca claridad respecto de las normas sociales, la violencia se vive como parte del *paisaje natural* del plantel. (...) Además, se presentan formas particulares de este fenómeno, que se expresan como indiferencia, frustración académica y ausencia de un proyecto viable para el desarrollo personal a través del trabajo escolar que plantea, curricularmente, el bachillerato para sus diversos integrantes” (*ibid.*: 1049).

“Sentido” de la violencia escolar

En una investigación de corte cualitativo (mediante entrevistas “comprensivas” y grupos focales), García y Madriaza (2005) analizan los discursos y las representaciones sociales sobre

este fenómeno de estudiantes de enseñanza media de Chile que fueron considerados, por sus instituciones educativas (de tres niveles socioeconómicos -alto, medio y bajo-) como agresivos o violentos.

Ante la pregunta de “por qué la violencia”, es decir, “cuál es el sentido” que ellos veían en el hecho de violentarse sobre los otros, se encontraron las siguientes categorías: 1) *Establecer jerarquía* (búsqueda de un estatus de superioridad dentro del grupo, de liderazgo, imponer respeto -categoría principal en los discursos, especialmente de los alumnos de sectores desfavorecidos como sistema preventivo de defensa-); 2) *Violencia como defensa* (con tres formas: defenderse -psicosocialmente o físicamente-, defender a otros o al territorio -este última en relación con las pandillas-); 3) *Para resolver un conflicto*, que funciona de modo contrario al consejo “Violencia engendra más violencia” porque se re-significa como “Violencia pone fin a la violencia”; 4) *Como catarsis*, para descargarse de una energía negativa, para desahogarse emocionalmente y también para desquitarse de alguien en un tercero que funciona a la manera de *punching ball*; 5) *Para hacer daño*, violencia gratuita, no reactiva ni motivada; 6) *Entretención*, como actor o como espectador, la violencia aparece como una posibilidad cierta para hacer frente al tedio de largas jornadas escolares y sus rutinas; 7) *Por reivindicación social*, como una reacción cuasi-necesaria frente a la injusticia; 8) Otras formas que aparecen en porcentaje mucho menor: para *rebelarse contra la autoridad*; como *condición de ingreso a un grupo*; para *adquirir bie-*

nes, ligada entonces al robo y la delincuencia. Finalmente, “algunos” jóvenes piensan que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones *no tiene ningún sentido*.

Presentan luego un modelo de los fenómenos emergentes a través de la codificación axial de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin, cuyo orden es ascendente: 1) la violencia como *herramienta de conocimiento*, fenómeno más explicativo de los momentos iniciales de formación de un nuevo curso o de la integración de un nuevo alumno como forma de afrontar la amenaza de lo desconocido; 2) la violencia como *búsqueda de reconocimiento*, con una cualidad demostrativa, como modo de sobresalir frente a un “testigo”; 3) la violencia para el *establecimiento de jerarquías*, que ya no implica una relación de a dos, como en el primero, ni de a tres, como en el segundo, sino de grupo; 4) la violencia como *estructurador social*, última instancia y más amplia, fenómeno que en cierta medida incluye a los anteriores fenómenos emergentes.

En las conclusiones, señalan que aunque la violencia escolar no pareciera responder a una “crisis de sentido” porque tiene propósitos -“responde a cierta ética particular en su accionar” (*ibid.*: 177)-, manifiesta en *algún grado* una crisis global de sentido metafísico-existencial -“crisis que en términos generales se traduce en una pérdida de significación para lo humano y como un quiebre de la cultura misma respecto del individuo” (*ibidem*)- en tanto es una crisis a la cual se ven enfrentadas todas las acciones y procesos del mundo contemporáneo.

Observaciones finales

Dado que la violencia no adopta una sola forma, ni los integrantes de la comunidad escolar hablan de ella en un solo sentido, resulta más pertinente referirse a *formas de violencia* con la característica común (y central) de que se producen dentro de la propia escuela o a propósito de la interacción escolar.

La investigación empírica ha mostrado la necesidad de estudiar la agresividad y la violencia que manifiestan niños y adolescentes desde una perspectiva *multidimensional y multi-causal*, aplicándola a cada escuela según sus rasgos propios. En este sentido, las diferencias de atribución de los participantes en el *bullying* exige brindar espacios donde, en primer lugar, los miembros de la comunidad educativa tomen conciencia de las situaciones de maltrato, las identifiquen y acoten -las explicaciones de los agresores, las consecuencias para la víctima, la connivencia callada de los observadores-³⁴ para luego implementar un programa global y compartido -para todo el grupo clase, con especial atención a los estudiantes nuevos y a la potencial exclusión social- de estrategias resolutivas de los conflictos, que se *evalúe acabadamente* en su validez y eficacia (evaluación formativa y sumativa)³⁵.

³⁴ “Urge comprender las redes que construyen los iguales en su vida relacional y que están en la base de las conductas que mantienen entre sí y, principalmente, en las normas y valores que son el sustrato básico que construyen dichas redes” (Ortega, 2005: 803).

³⁵ Por ejemplo, el *Olweus Bullying Prevention Program* -programa de 8 meses de intervención- ha sido evaluado en un diseño cuasi-experimental,

Ciertamente, la meta primera de la institución escolar deberá ser implementar acciones de intervención temprana. Dryfoos (ya en 1994; citado por Justicia y col., 2006: 144-145) identificó las características de los programas preventivos que mostraron ser más eficaces:

- Atención individualizada;
- Trabajo coordinado de los distintos agentes e instituciones de la comunidad;
- Cooperación de los padres;
- Localización en la escuela pero administrados por un equipo interdisciplinario externo;
- Educación o re-educación de habilidades sociales y personales.

Explayarnos en las experiencias nacionales e internacionales de aplicación de programas resolutivos y preventivos excede los límites de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés Martínez, José María (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 201-220.
- Badía Martín, María del Mar (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, 11(2), 65-78.
- Benítez, Juan Luis y Justicia, Fernando (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 151-170.
- Bulach, Clete, Penland Fulbright, Julie y Williams, Ronnie (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 156-164.
- Cerezo, Fuensanta (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 333-352.
- Contador, Marcia (2005). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- del Barrio, Cristina, Martín, Elena, Montero, Ignacio, Fernández, Isabel y Gutiérrez, Héctor (2002). Bullying in Spanish secondary schools: A study on a national scale for the Ombudsman's Report on School Violence. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Estévez López, Estefanía (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Valencia: Servei de Publicacions (www.tdx.cesca.es, consultada en julio/2007).
- Estévez López, Estefanía, Martínez Ferrer, Belén y Musitu Ochoa, Gonzalo (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un enfoque multidimensional. *Intervención psicosocial*, 15(2), 223-232.

particularmente útil en intervenciones en las cuales no es deseable la selección al azar y de valor tanto para los docentes como para los investigadores (Olweus, 2005).

Fernández Martín, Ma. Poveda, Sánchez Burón, Adolfo y Beltrán Llera, Jesús (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, XLII(229), 483-504.

García, Mauricio y Madriaza, Pablo (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar. *Psykhé*, 14(1), 165-180.

Justicia, Fernando, Benítez, Juan Luis, Pichardo M. Carmen, Fernández Eduardo, García Trinidad y Fernández, María (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), N° 9, 131-150.

Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (Trad. del original inglés de 1993).

Olweus, Dan (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.

Ortega, Rosario (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.

Ortega, Rosario (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.

Prieto García, Martha (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 10(27), 1005-1026.

Ramírez Fernández, Santiago y Justicia, Fernando (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), N° 9, 265-290.

Vaquero de Lúquez, Bibiana y Castellano Almagro, Rafael (2004). Conducta antisocial en la escuela: "El fenómeno *bullying*". *Educación Cuyo*, Mendoza, 9, 139-162.

Vázquez Vall, Ricardo, Villanueva Mercado, Alfredo, Fernando Rico, Arturo y Ramos Herrera, Ma. Azucena (2005). La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.

Tamar, Flavia (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé*, 14(1), 211-225.

Abstract

The purpose of this article is to present an introduction to empirical research findings on the issue of school violence from scientific publications. Specifically, it addresses: a tight overview of the evolution of the phenomenon, its incidence in different countries, the phenomenon of bullying, causal factors and the impact of school climate.

Key words: bullying – causes of school violence – school climate – school violence

Datos y dirección del autor

Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCu; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de Metodología de la Investigación Educativa en el Postgrado.

Correo electrónico: ganglat@gmail.com

CONFLICTO ESCOLAR: CONDUCTAS INSTALADAS Y EMERGENTES QUE LO PROMUEVEN

Mg. Bibiana Vaquer

Universidad Nacional de Cuyo

Las situaciones que hoy se viven en los espacios escolares, se presentan con hechos puntuales de violencia y/o generando tensión sostenida que, a corto plazo, se manifiesta en conflictos explícitos.

Los comportamientos *disonantes con la conducta escolar tradicional* (como denominamos en nuestros proyectos a la conducta antisocial) que se manifiestan en el sondeo realizado por el Centro de Investigaciones Cuyo son de dos tipos: Instalados (son seis: disrupción en el aula, problemas de disciplina, vandalismo y daños materiales, violencia física, *bullying* y acoso) y Emergentes (tres: ausentismo reiterado, fraude o prácticas ilegales y desafección escolar), los últimos con alta probabilidad de pasar rápidamente al primer grupo.

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

Palabras clave: conflicto escolar – conductas instaladas – conductas emergentes - violencia escolar.

Introducción

La realidad de la organización escolar se presenta como un sistema complejo y distinto de otras organizaciones y, por la especificidad de su objetivo, es además multifacética y multidimensional; de allí la importancia de considerar las situaciones complejas desde lo relacional, no en forma negativa sino como un proceso que proviene de la interacción de diversos factores y que, desde el diagnóstico, debe ser trabajado en positivo, para revertirse en

espacios de aprendizaje y sana convivencia hacia la mejora de la calidad educativa.

Compartiendo esta propuesta, se intenta revertir las percepciones negativas, los temores, la indiferencia, que surgen culturalmente ante las situaciones de conflicto explícito en las escuelas, registrados sobre todo entre los alumnos, aunque las situaciones conflictivas se perciben con intensidad tanto entre alumnos como entre los adultos. La sensibilización ante los temas referidos ya no es suficiente, por lo cual es

necesario promover la adquisición de conocimientos y estrategias que les permitan a los docentes detectar, prevenir y manejar situaciones conflictivas, hoy cada vez más frecuentes y generalizadas en nuestras aulas. Una demostración de ello son las propuestas desde la normativa educativa vigente a escala nacional, manifestadas en la Ley de Educación Nacional, del año 2006, citando en artículos e incisos las temáticas referentes a "convivencia y resolución de conflictos".

La recurrente aparición y escalada de conductas disonantes con el entorno escolar y la carencia de herramientas adecuadas para su abordaje y resolución -poco conocidas y trabajadas en el campo educativo-, es un hecho manifiesto en la constante demanda de los actores de la comunidad educativa ante tales situaciones.

Las experiencias y evidencias acerca de la temática presentada siguen mostrando un problema real, vivenciado en las escuelas argentinas y mendocinas desde hace varios años, escasamente trabajado en la formación de los docentes, con alguna esporádica capacitación en servicio para quienes están en actividad docente directa (aula).

Hoy es impostergable la adquisición de herramientas para preservar emocionalmente a quienes, durante su desempeño laboral, deben reconocer los *indicios* que anticipan futuros conflictos, permitiéndole trazar un diagnóstico, elaborar acciones preventivas en el aula y, en caso del estallido del conflicto, poder rescatarlo como una oportunidad para el crecimiento y el desarrollo de las partes involucradas e incluso de toda la institución.

Desarrollo

Cotidianamente, el término **conflicto** se comprende culturalmente como "desacuerdo, desavenencia entre partes" y etimológicamente, proviene del latín *conflictus*: "lo más recio de un combate / Choque, combate prolongado. Punto en que aparece incierto el resultado de la pelea./ fig. Apuro, Situación desgraciada y de difícil salida" (SALVAT, 1978 – T.III).

Las situaciones que hoy se viven en los espacios escolares, se presentan con hechos puntuales y/o generando situaciones de tensión sostenida que a corto plazo se manifiestan en conflictos explícitos.

En la escuela, es habitual negar los conflictos, evitarlos, o acomodarse a ellos, conductas que generan *a posteriori* efectos negativos, los cuales se manifiestan de diversas maneras, entre las más comunes: bloqueo de información, hostilidades, reducción de la colaboración y el diálogo, ausencia de espacios de participación y reflexión, manifestado en el desperdicio de energía y pérdida de recursos humanos para la comunidad escolar.

La dificultad de explicitar una situación conflictiva está muy relacionada con las creencias, la percepción institucional y las posturas individuales, que sólo permiten visiones fragmentadas de la realidad organizacional. Aún más, "...los nuevos paradigmas nos permiten desplazarlos desde visiones ligadas a leyes generales y modelos normativos que configuran un mundo ordenado y predecible, hacia otras visiones, en las

que las turbulencias, las oscilaciones y la novedad forman parte de lo cotidiano, y la innovación forma parte de la construcción del cambio, hacia un mundo abierto". (Schintman, 2000)

Esta referencia nos lleva a reflexionar acerca de nosotros mismos, sobre la relación con la sociedad en la que nos movemos y la forma en que nos comunicamos socialmente. Se comprueba que en los momentos de cambio y de conflicto, el diálogo se vuelve el ingrediente esencial para regular las relaciones interpersonales, pues incide directamente en la calidad y el logro de estas relaciones y de la posible resolución de conflictos interpersonales.

Por ello, uno de los objetivos prioritarios en la resolución de conflictos es desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas ya que consideramos que es posible aprenderlas y aplicarlas para "dialogar en forma constructiva" y no obstructiva como suele ocurrir frecuentemente en las situaciones de conflicto.

Las competencias sociales se alcanzan desarrollando diversas habilidades relacionadas entre sí, para enfrentar desde la niñez situaciones cotidianas difíciles. Esto confirma que la familia y la escuela deben ser las organizaciones sociales básicas que enseñen, orienten y acompañen al niño para el logro de estas capacidades, ya que los aprendizajes circunstanciales no son suficientes para adquirir una competencia social eficiente y sostenida. Para lograrla, su enseñanza debe ser intencional con el objetivo de profundizar y alcanzar un crecimiento bio-físico-social adecuado. Sabemos que es la familia quien debe (y no siempre lo hace) proporcionar los

primeros modelos de conducta, pero también suceden situaciones dentro del ambiente familiar que inciden en la aparición de conductas agresivas y violentas, por lo tanto es necesaria la implicación y colaboración con la escuela para instalar conductas socialmente positivas.

La misma interacción social incluye situaciones violentas y no violentas. En nuestras escuelas, las primeras han llegado a un nivel alarmante en la última década. Las nociones de responsabilidad personal y de bien común han sido superadas por la estridente afirmación de los derechos individuales, los ataques físicos y los recursos legales punitivos. La escuela se ha vuelto una caja de resonancia de esta crisis social...

Los contextos sociales complejos, hoy notablemente violentos, impactan fuertemente en la escuela donde el niño y el adolescente comparten varias horas con sus pares. Así, comenzamos a observar con preocupación la aparición de conductas agresivas y violentas en edades cada vez más tempranas.

Según Juan Manuel Moreno Olmedilla (1998: 9), quien coincide con investigadores educativos españoles, la adecuada expresión del **comportamiento o conducta antisocial** -que en el ámbito de los proyectos locales bajo mi dirección son denominadas *disonantes con la conducta escolar tradicional*-, presenta varias categorías de comportamiento.

Las mismas, según la implementación en nuestro contexto (investigación realizada por el CIC), se manifiestan de la siguiente manera y con características básicas: un grupo de ellas (6) como **Instaladas** y otro (3) como

Emergentes, con alta probabilidad de pasar rápidamente al primer grupo.

Centro de Investigaciones Cuyo – Mgter. Bibiana Vaquer: Junio 2008

CAUSAS INSTALADAS	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
A: <i>Disrupción en las aulas</i>	Situaciones de aula donde los alumnos impiden, por su comportamiento, el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en establecer orden y mejor convivencia
B: <i>Problemas de disciplina</i>	Se manifiesta como conflicto de relación entre alumno y profesor. La falta de disciplina es un comportamiento que atenta contra las normas instaladas por consenso
C: <i>Vandalismo y daños materiales</i>	Acto intencional, con el objetivo de provocar daños y pérdidas contra los bienes materiales. Implica violencia.
D: <i>Violencia física (agresiones, extorsiones)</i>	Existe violencia, cuando un individuo impone su fuerza, su poder en contra de otro. Daño, maltrato o abuso físico y psicológico. Se relaciona con el quiebre de normas y respeto al prójimo. Hay desequilibrio de poder.
E: <i>Maltrato entre compañeros («bullying»)</i>	Proceso en que uno o más alumnos acosan o intimidan a otro (víctima) a través de insultos, rumores, motes, aislamiento social, etc. La intimidación y victimización entre iguales, expone al otro en forma repetida y sostenida en el tiempo. Suele pasar inadvertida por los adultos. Se debe informar a tiempo para alertar y conocer el fenómeno.
F: <i>Acoso sexual</i>	Se manifiesta directa e indirectamente (mensajes de texto durante la clase).

CAUSAS EMERGENTES	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
G: <i>Ausentismo reiterado</i>	Ausencias continuas e injustificadas que perjudican el proceso evaluativo del proceso, aún el concertado. Implica falta de responsabilidad hacia el orden escolar instituido. Crea problemas administrativos y docentes.
H: <i>Fraude en educación o prácticas ilegales</i>	Copiar en los exámenes, plagiar trabajos u otras tareas, hacer pedidos o recomendaciones para modificar las calificaciones de los alumnos. Se puede incluir el fotocopiado reiterado de tareas no desarrolladas durante la clase ("parásito" de algún compañero). Esta conducta fortalece negativamente alguna de las causas instaladas.
I: <i>Desafección escolar</i>	Fenómeno en rápido crecimiento, se manifiesta como : indiferencia, mala voluntad, falta de estima hacia las tareas escolares, sus actores y las tareas propias del sistema escolar. Genera una inercia y abulia general dentro del aula y desmotivación del docente, quien se encuentra con pocas herramientas para abordar esta situación. Se deben instalar acciones conjuntas con el equipo directivo, docentes y padres, aplicando criterios comunes para mejorar esta realidad

La mayoría de estas conductas, especialmente cuando se desarrollan en el aula, son invisibles para los padres, los profesores y las autoridades, no así entre los pares, quienes las ocultan generalmente por lealtades o temores.

Otro dato relevante es comprobar que, ante la indagación entre los docentes en actividad, todos aceptan la presencia de *Indicios* tales como: Incomodidad, Malentendidos, Incidentes recurrentes y Tensión, en situaciones previas al estallido del conflicto explícito, lo cual demuestra la necesidad inmediata de trabajar sobre el diagnóstico y la prevención.

Conclusiones generales e implicancias

Ante las evidencias registradas durante los años 2007 y el corriente acerca del conflicto en los centros educativos, y más puntualmente dentro de las aulas, es necesario considerar que las temáticas relacionadas con estas situaciones deben ser trabajadas desde los sistemas educativos nacionales y provinciales y desde los Consejos de Escuela con cada comunidad educativa en su integralidad, debido a que en los fenómenos de conflicto se expresan situaciones antecedentes que provienen de conductas intrapersonales e interpersonales conflictivas, implicando a varios actores simultáneamente.

El paso inicial es tomar conciencia de la importante y sostenida presencia, desde el comportamiento de los alumnos, de conductas disonantes, que son el origen de la mayoría de los conflictos escolares, y que escasamente son abordadas adecuadamente por el adulto, especialmente por falta de conocimiento para hacerlo con eficacia.

La experiencia de años en el desempeño docente, en el nivel secundario y superior (formación de profesorado), confirma que trabajar en equipo y con los genuinos actores socio-escolares, es la mejor forma de aprender, socializar e irradiar el aprendizaje de estas temáticas sociales tan complejas para conseguir resultados positivos y alentadores. Razón que confirma que conocer programas locales, nacionales e internacionales, contextualizarlos y planificarlos desde el proyecto Educativo Institucional, es hoy insoslayable.

Las necesidades de directivos y docentes quedan expuestas a través de instrumentos de sondeo y medición, aplicados en diversas investigaciones referentes. Sumado a ello, las expectativas e incertidumbre de los futuros docentes, ante la inminente inserción en el campo laboral educativo, es lo que más preocupa a esta investigadora, motivo por el cual la conclusión más puntual es demostrar la necesidad de instalar Programas preventivos, en los diferentes niveles del Sistema Educativo Argentino, como proceso de transición hacia la revisión curricular durante la formación docente inicial.

Coincidiendo con Pantoja Vallejo (2005: 339) en que "la prevención es la mejor fórmula para tratar los conflictos", insisto en que gestionar acciones

concretas desde los equipos directivos, docentes, alumnos y padres, en conjunción con los gabinetes psicopedagógicos de orientación (cuando los hay), es una forma de trabajo sistemático que está resultando positivo ante la realidad socialmente compleja de las aulas mendocinas.

La gestión en el centro educativo implica un saber profesional, que debe y puede promover instrumentos que permitan intervenir desde los cuerpos colegiados de gobierno escolar: Consejo de Escuela, Coordinadores de áreas, Gabinetes Psicopedagógicos, Normas de convivencia, Elaboración de material de consulta rápida (Guía o Manual de actuaciones), etc.

La Dirección General de Escuelas en la provincia de Mendoza, ha trabajado y lo está haciendo actualmente, con intensidad en la temática del conflicto escolar especialmente en cuanto a su resolución, promoviendo la negociación y la mediación entre pares como herramientas básicas, pero hay aún un nicho vacío de estos contenidos en el nivel superior, en la formación inicial del docente. Hay que reflexionar e instalar la necesidad de armar y complementar en el desarrollo curricular, contenidos específicos sobre el conflicto educativo y su abordaje, con *formato de Asignatura*.

Esto motiva mi compromiso con la profundización de los temas acerca del abordaje, prevención y resolución de las conductas disonantes en el aula, que se manifiestan en conflicto explícito y complejo, colocando a los noveles docentes en situaciones dificultosas para impartir enseñanza disciplinar en numerosas instituciones educativas de la

provincia, que convierten los ámbitos escolares en verdaderas zonas de riesgo para su desempeño profesional e integridad personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS³⁶

Castro, A. (2004): *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.

Comunidad Europea (1998). *Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas* [en línea]. Disponible en: www.gold.ac.uk/euconf/spanish.

Díaz Aguado, Ma. J. y Martínez Fernández, B. (1999). *Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid [en línea]. Disponible en: www.ucm.es.

Diccionario de la Real Academia Española [en línea]. Disponible en: www.rae.com.

Fox, M. y otros (2006). *Avances en mediación y resolución de conflictos*. Mendoza: AZ Editores.

Imberti, J., Cardoso, N., Chemen, S. y otros. (2003). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas* (1º reimp). Buenos Aires: Paidós.

Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999). Madrid. [en línea]. Disponible en: <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>.

LEY N° 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina.

LEY N° 6937 (2002). *Ley para la No Violencia Escolar*. Mendoza.

Lleó Fernández, R. (s/a). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. [en línea] Disponible en: <http://cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>.

MINISTERIO de EDUCACIÓN, CIENCIA y TECNOLOGÍA (2004): *Programa Nacional De Mediación Escolar. Marco General*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires: MECyT.

Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18 [en línea]. Disponible en: www.campus-oei.org.

Ortega Rufz, R. y Col. (1997). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España [en línea]. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/

Oviedo de Benosa, S. (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pantoja Vallejo, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En: M. Pérez Solís (Dir.). *La Orientación escolar en Centros Educativos*, Madrid: Secretaría General de Educación.

Pithod, A. (1989). *Teoría del conflicto: su aplicación en las organizaciones*. Mendoza: UNCuyo

³⁶ A manera de orientación para quien se inicia en el tema, consignamos algunos de nuestros trabajos, investigaciones relevantes y recursos de la Web.

Podestá, S. (2001). *La ética docente en la escuela violenta. Poner el hombro y cuidarse las espaldas*. Córdoba: Sol Rojo.

RESOLUCIONES N° 137/02, N° 604/02, 1014/02- Mendoza: Dirección General de Escuelas.

Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y Prácticas*. Buenos Aires: Gránica.

Vaquer de Lúquez, B y Castellano Almagro, R. (2004). Conducta antisocial en la escuela: el fenómeno *bullying*. *Revista Educación Cuyo*, 9, Mendoza, UNCuyo, 139-162.

Vaquer de Lúquez, B. (1996). *Un aporte a la Teoría del Conflicto desde la situación educativa- institucional*. Memoria de Maestría. Universidad Católica Argentina, Mendoza.

Vaquer de Lúquez, B. (1998). El Conflicto en la situación Educativa - Institucional. Una mirada desde la teoría a la praxis. *Revista Educación Cuyo*, 7, Mendoza, UNCuyo.

Vaquer, B. (Coord.) (2006). *El Conflicto en la escuela. Aportes para su diagnóstico, prevención y resolución*. Mendoza, Argentina: Artes Gráficas Unión.

Vinyamata Camp, E. (2001). *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

Volokh, A. y Snell, L. (1997). *Prevención de la violencia escolar. Estrategias para mantener las escuelas seguras*. Reason Foundation, Reason Public Policy Institute (RPPI): Los Ángeles [en línea]. Disponible en: www.rppi.org/espanol/violencia/html.

www.gold.ac.uk/euconf/spanish (Página en español de la Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas- Comunidad Europea, 1998)

www.inter-mediacion.com (Florida, EE.UU.)

www.mediacioneducativa.com.ar (EICaME: Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Escolar, Resistencia, Chaco)

www.mediadoresenred.org.ar (Argentina)

www.mendoza.edu.ar (Sección Normas y Resoluciones)

www.me.gov.ar/mediacion

www.solomediacion.com (Girona, España)

Abstract

The situations that today happen in the school spaces, appear with punctual facts of violence and / or generating lasting tension that, in the short-term, turns into an explicit conflict.

The *dissonant behaviors with the school traditional conduct* (as we name in our projects to the antisocial conduct) that appear in the poll carried out by Centro de Investigaciones Cuyo are of two types: Installed (they are six: disruptive conduct in the classroom, problems of discipline, vandalism and property damages, physical violence, bullying and harassment) and Emergent (three: repeated absenteeism, fraud or illegal practices and school indifference), the last ones with high probability of going on rapidly to the first group.

The Headquarter of Schools in the province of Mendoza is working with intensity at the resolution of the

school conflict, promoting the negotiation and the mediation among peers as basic tools. But, there is still an empty niche of these contents at the college level, in the initial formation of teachers: it is necessary to include in the curriculum specifics contents about educational conflict and its treatment with *format of Subject*.

Key words: school conflict – installed behaviour – emergent behaviour – school violence

Datos y dirección del autor

Magister en Educación (Universidad Católica Argentina) - Doctoranda en "Calidad y Gestión de la Educación" (Universidad de Jaén, España / Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Investigadora acreditada Cat. III por SECTyP (Cuyo), Directora de Proyectos de Investigación referidos a la temática, Expositora en eventos académicos e institucionales, Capacitadora de Cursos de Mediación Educativa en Bailén (Andalucía, España), Coordinadora del libro "El Conflicto en la Escuela. Aportes para su Diagnóstico, Prevención y Resolución" (2006), Colaboradora del CIC, Directora Docente Titular del Departamento de Asistencia Social Universitario (DAMSU), Profesora de nivel medio y superior en unidades académicas de la U.N.Cuyo.

Correo electrónico: bibilu-va@yahoo.com.ar

LA PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALGUNAS ESCUELAS MENDOCINAS

María Zulma Lanz
Universidad de Mendoza

El estudio tuvo por objetivo conocer cómo se percibe el fenómeno de la violencia escolar en algunas escuelas secundarias mendocinas. Durante el transcurso del año 2007 se entrevistaron nueve personas que desarrollaban tareas de gestión y apoyo institucional, pertenecientes a cuatro escuelas. Los hallazgos reflejan que el fenómeno de la violencia escolar emerge como una nueva problemática para la que no existen, todavía, estrategias de afrontamiento institucional.

Palabras clave: violencia escolar – escuela secundaria – gestión educativa.

Introducción

De acuerdo con el objetivo general del proyecto de investigación en curso³⁷ el estudio que aquí se expone buscó explorar, a los fines de lograr conocimiento, las percepciones de personas que desempeñan cargos de gestión y apoyo institucional.

En esta primera exploración de campo se optó por incluir aquellas escuelas que mostraron estar más sensibilizadas hacia los fenómenos de violencia escolar, si bien nuestro foco de atención en el proyecto son las escuelas urbano-marginales. Por ejemplo, la escuela N° 2 está localizada en un ámbito urbano, pero por la población que recibe presenta características urbano-marginales (ver

entrevistas N° 3, N° 4 y N° 5). La escuela N° 4, perteneciente al ámbito rural, permitió contrastar el fenómeno de la violencia escolar que hallamos en las escuelas N°1, N° 2 y N°4, mostrando algunas características que permiten ubicarla dentro de lo que se ha dado en llamar escuelas eficaces (Namo de Melo, 1999), a saber: presencia de liderazgo y clima o ambiente de trabajo ordenado.

A continuación, en el cuadro N° 1, se presenta información que permite situar el trabajo de campo en las escuelas seleccionadas:

³⁷ "Conflicto y violencia en escuelas urbano-marginales y posibilidades de intervención desde el sistema institucional".

Cuadro N° 1 - Listado de Escuelas

N° ESCUELA	NIVEL	DEPARTAMENTO	ÁMBITO	ENTREVISTAS REALIZADAS
1	E.G.B 3 y Polimodal	Capital	Urbano-marginal	3
2	E.G.B 3 y Polimodal	Godoy Cruz	Urbano	3
3	E.G.B 3 y Polimodal	Las Heras	Rural	2
4	E.G.B 3	Las Heras	Urbano-marginal	1

Se realizaron un total de nueve entrevistas de tipo semi-estructurado. A medida que éstas fueron desarrollándose, se introdujeron modificaciones a los fines de captar con mejor precisión el fenómeno por observar. Algunas de las modificaciones realizadas permitieron mejorar el contenido, lenguaje y ubicación de las preguntas dentro de la secuencia de entrevista.

Primera versión de entrevista:

1) ¿Existen conflictos en la escuela? De ser así, ¿qué tipos de conflictos se presentan y entre quienes?. ¿Cuáles son los conflictos que se presentan con mayor frecuencia?

2) ¿Podría sostener que en la escuela en la que se desempeña existe violencia escolar? Dé ejemplos de situaciones que representen violencia escolar.

3) ¿Cuáles son las causas más frecuentes por las que los alumnos son atacados o marginados?

4) ¿Cuáles son las consecuencias que siguen inmediatamente a las agresiones de unos alumnos a otros?

5) ¿A qué causas atribuye el fenómeno de la violencia escolar?

6) ¿Observa un empeoramiento de la problemática en los últimos tres o cuatro años?

7) ¿Existen Normas de convivencia en su escuela? Si así fuera, ¿desde cuándo?; ¿cómo se establecen?; ¿se cumplen?; si cabe: ¿por qué no?; ¿es efectivo disponer de un Código de convivencia?

8) ¿Cuáles cree que son las posibles soluciones para la mejora de la convivencia en los centros escolares?

Segunda versión de entrevista:

1) ¿Existen casos de violencia en su escuela?; ¿recuerda cuántos incidentes serios se verificaron el año pasado? ¿Quiénes se implicaron (alumno/alumna; alumno/profesor; profesor/profesor; profesor/padres)? (En caso de haberlos tenido), ¿se solucionaron?; ¿cómo?

2) ¿En qué curso se observaron los actos más violentos?; ¿a qué lo atribuye?

3) ¿Observa un empeoramiento de la problemática en los últimos tres o cuatro años?

4) ¿Existen Normas de convivencia en su escuela? Si así fuera, ¿desde cuándo?; ¿cómo se establecen?; ¿se cumplen?; si cabe: ¿por qué no?; ¿es efectivo disponer de un Código de convivencia?

5) Por último, ya cerrando la entrevista: a) ¿Podría mencionar cuáles son a su juicio las causas del fenómeno de la violencia escolar?; b) ¿Cree que existen algunas medidas/soluciones que podrían adoptarse para mejorar la convivencia y reducir la violencia escolar?

El análisis de las entrevistas pretendió poner de manifiesto en qué medida la violencia escolar afecta a las escuelas, adoptándose un enfoque cualitativo que permitiera poner voz, fundamentalmente a través de la selección de viñetas narrativas, al fenómeno de la violencia escolar.

Las categorías establecidas para el análisis procuran atender a: a) afirmaciones que indican la presencia o ausencia del fenómeno de la violencia escolar; b) ejemplos de violencia escolar; c) causas de la violencia escolar; d) afirmaciones que indican empeoramiento o mejora de la problemática; e) opinión sobre las Normas de convivencia y grado de cumplimiento; f) alternativas de solución a la problemática.

Afirmaciones que indican la presencia o ausencia del fenómeno de la violencia escolar

En el caso de la escuela N° 1, los tres entrevistados afirman la presencia del fenómeno de la violencia escolar.

En la escuela N° 2 aparecen opiniones diferentes en las tres entrevistas. En la N° 4 se afirma la existencia de violencia escolar, en la N° 5 se señalan hechos violentos pero se considera que estos no son constantes y por lo tanto no hay violencia instalada. Por último, en la entrevista N° 6, se afirma que en la escuela no se registran actos de violencia, diferenciando violencia de indisciplina.

Las entrevistas N° 7 y 8, pertenecientes a la escuela N° 3, dan cuenta de la ausencia del fenómeno de la violencia escolar.

Por último, en la escuela N° 4, la entrevista N° 9 sostiene la presencia del fenómeno de la violencia escolar.

En síntesis, del total de entrevistas realizadas, cinco de las nueve entrevistas permiten dar cuenta de la instauración de la violencia en sus escuelas.

Ejemplos de violencia escolar

A continuación se presentan extractos de entrevistas en la que cada entrevistado refiere hechos de violencia en su escuela.

- "Si hay diferencias entre los chicos no las solucionan charlando sino que se tratan mal, se insultan porque si no lo hacen quedan como cobardes ante el resto del grupo. No es que se agarren a los golpes siempre, sólo de vez en cuando y a la salida de la escuela. (...) Entre ellos se tratan a los insultos y a los golpes aunque no estén enojados, para ellos es en chiste." (Escuela 1, Entrevista 1)

- "Últimamente vemos las peleas entre chicas, por celos. Chicas que se agreden fuera del aula, en la puerta de la escuela o yendo hasta la casa de una compañera. Varones también, sobre todo los de 8vo y 9no. Empiezan jugando hasta que se golpean fuerte; el otro día vinieron con las manos enyesadas. (...) El tema del robo lo habíamos logrado controlar, ahora roban lo que sea. Con respecto al robo de celulares, hasta han metido la mano en el portafolio de un profesor. También se roban entre ellos celulares y, por ejemplo, el cuadernillo de mi materia." (Escuela 1, Entrevista 2)

- "Tenemos conflictos permanentes que se dan en mayor medida en el último año. No hemos sido una escuela violenta, este año sí. Los conflictos tienen que ver con el afuera, no son generados en la escuela. Las chicas se burlan, chismes, se descalifican: 'Me relajó con la mirada'." (Escuela 1, Entrevista 3)

- "Los conflictos los resuelven a los golpes, no existe el diálogo. El lenguaje nos llama la atención, su vocabulario, el insulto. No aceptan los límites, no aceptan el 'no' porque en su casa se pasan el día solos. Los padres no tienen autoridad sobre ellos. (...) A diez días de clase en un curso de 8vo de repetidores, tres chicas se agarran a golpes dentro del aula. El origen de la pelea no es claro ('Me miró feo',... amenazas, 'Te espero a la salida, te voy a agarrar con mi hermano') (...) Dos chicos peleando a la salida por un problema de la primaria, estaban en la calle en el piso. Uno sangraba. Al otro día quería pelear al preceptor y regente. (...) En 9no año hemos tenido agresiones serias o robos.

Le quemaron la cartera a una profesora, otra vez le desapareció el celular a una profesora y también robo de abono escolar. (...) Con respecto al cuidado del edificio, los chicos no pueden estar solos, rompen las estufas, los vidrios. A veces tienen la intención de romper (8vo, 9no y 1ro), otras no tienen la intención, los más grandes ya pasaron esa etapa (2do, 3ro y 4to)." (Escuela 2, Entrevista 4)

- "Los conflictos son entre pares, por ejemplo, agresión verbal fundamentalmente, pero también hay agresión física, se tiran cosas, rompen el edificio y el mobiliario. Hay casos en que los conflictos son permanentes, sobretodo en 8vos, con los años se calman y se van yendo los más agresivos, hay una selección, en otras escuelas pasa lo mismo. Luego, cuando crecen, los problemas son otros (apatía, abulia). (...) Tenemos poco alumnado femenino, se dan luchas entre las alumnas mujeres por un muchacho. (...) En cuanto a los sexos, las mujeres se agreden físicamente a la salida. En un curso hay cinco mujeres muy bravas." (Escuela 2, Entrevista 5)

- "Los problemas que hay son los mismos que en todos los colegios, la convivencia habitual es similar a la de todos los colegios, desmanes entre compañeros, intentos de juegos de manos, chicos con necesidades alimentarias, sobre exigencias horarias." (Escuela 2, Entrevista 6)

- "Un accidente es lo más grave que puede pasar. Los alumnos más conflictivos son los que vienen de la zona urbana, de los barrios que rodean la escuela. (...) Un caso de una nifita que golpeó a otra y se pegó con el filo

del banco. Acá un accidente es lo más grande." (Escuela 3, Entrevista 7)

- "En 8vo y 9no en la calle, generalmente dos niñas o dos varones, calculo que por problemas sentimentales" (Escuela 3, Entrevista 8)

- "Creo que la violencia acá tiene que ver con la droga. La escuela está en la zona roja de Las Heras en cuanto a la distribución de droga. (...) Sí dos casos serios, de mujeres, pero más violentas que las chicas son las madres, vienen acá a decir que aquella alumna le pegó a la mía. Muchas madres que toman la misma actitud (o peor) que sus hijas, para colmo todos son vecinos o parientes, incluso. Buscan a la escuela como mediadora de sus conflictos. La escuela no es responsable de sus conflictos. (...) Los varones de 7mo que comienzan a empujarse, otro de 7mo al que una niña le pegó. Se pegan por que sí y a veces se pegan feo. (...) El año pasado hubo un caso en que el chico le pegaba a sus padres, otro fue el de una chica que le pegaba a su mamá. En estos dos casos, los chicos querían estar acá conmigo, pedían estar aquí en la dirección. Creo que debería existir una escuela específica para este tipo de chicos (es un 10% el que se droga). Estos chicos a veces generan violencia en clase, hay dos chicas que fueron expulsadas el año pasado porque se peleaban en clase." (Escuela 4, Entrevista 9)

A los fines de organizar la información recolectada más arriba y de evitar cierta confusión conceptual cuando se aborda la problemática de la violencia escolar, vamos a recurrir a algunas categorizaciones propuestas por Castro Santander (2004), Estévez López (2005 y Moreno Olmedilla en Vaquer

(2006). Las mismas permitirán identificar de qué tipo de conductas violentas o antisociales dan cuenta las entrevistas.

Al respecto constatamos que una de las primeras dificultades que se presentan al comenzar a analizar los fenómenos de violencia escolar es la imprecisión del lenguaje. Existe una tendencia a entender, de manera simplista, como violencia manifestaciones tan distintas como un insulto, una falta leve de disciplina, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma (Moreno Olmedilla, en Vaquer, 2006).

Castro Santander (2004) prefiere hablar de conducta antisocial en la escuela y recurre a la definición de violencia de la Organización Mundial de la Salud: "El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones" (Informe Mundial sobre Violencia y Salud, 2002).

En la clasificación propuesta por Castro Santander existen cuatro tipos de conductas antisociales:

a) Disrupción en el aula. Refiere a situaciones en las que los alumnos interrumpen con su comportamiento el desarrollo de la clase, obligando a emplear cada vez más tiempo en controlar el orden, generando un clima que no permite enseñar ni aprender.

b) Indisciplina o trasgresión a las normas establecidas. Se relaciona con las dificultades para incorporar las normas de disciplina.

c) Vandalismo o violencia contra los bienes de la escuela. Tipo de violen-

cia que se proyecta sobre el mobiliario y el edificio escolar.

d) Maltrato o violencia interpersonal. Remite a las relaciones entre pares en el aula y distingue: maltrato físico directo (amenazar con armas, pegar, empujar, dar patadas, escupir, dar zancadillas); maltrato físico indirecto (esconder cosas, romper cosas, robar cosas); maltrato verbal directo (insultar, poner apodos, humillar, ridiculizar); maltrato verbal indirecto (crear rumores, desprestigiar); exclusión social (ignorar a alguien, marginar a alguien en una actividad, manipular las relaciones de amistad); otros (amenazar con el fin de intimidar, chantaje, acosar, ciberacoso, acoso a través del celular).

Moreno Olmedilla (en Vaquer, 2006) propone cinco categorías de comportamiento antisocial en la escuela: a) disrupción en las aulas, b) problemas de disciplina, c) vandalismo y daños materiales, d) violencia y agresión, e) maltrato entre compañeros (bullying).

Estévez López (2005) sostiene que el término violencia refiere al empleo de medios coercitivos para hacer daño a otro y/o satisfacer los intereses de un individuo. Además, distingue en el comportamiento escolar:

a) Comportamientos violentos dirigidos hacia objetos o material escolar, tales como actos vandálicos: rotura de bancos y puertas, pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del edificio escolar.

b) Comportamientos violentos dirigidos hacia personas, tales como agresiones físicas y verbales hacia profesores y compañeros y problemas gra-

ves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento escolar.

c) Violencia indirecta o relacional. No implica una confrontación directa entre víctima y agresor y se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de una persona; por ejemplo, exclusión social, rechazo social, difusión de rumores.

Tanto Estévez López como Castro Santander y Fernández Martín (2004) coinciden en que en los últimos tiempos cada vez adquiere mayor interés en la comunidad educativa un tipo de comportamiento violento: el bullying. Estudiado a finales de los años 70 por Olweus (1983, en Fernández Martín, 2004), quien lo define como "una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques".

Volviendo ya sobre nuestros datos, podemos decir que en muchas de las entrevistas se pone en evidencia el fenómeno de la violencia escolar, básicamente, a través de agresiones verbales y físicas entre compañeros y en la violencia ejercida hacia objetos del edificio escolar.

Con respecto al fenómeno de la disrupción e indisciplina en el aula, no tenemos datos precisos debido a que no entrevistamos a docentes ni a alumnos. Esto será contemplado en una segunda etapa del proyecto de investigación.

Lo mismo vale para el fenómeno bullying, que tanto evidencian las últimas producciones: no hemos podido constatarlo, pero presumimos su presencia silenciosa. Al respecto, en la primera versión de entrevista, habíamos incluido preguntas que apuntaban directamente a

este fenómeno; sin embargo, tuvimos que reemplazarlas por otras más sencillas y pertinentes (Nos referimos a las preguntas 3 y 4).

Causas de la violencia escolar

Entre las causas señaladas se hace mención a motivos familiares, sociales y económicos, dando cuenta de un fenómeno multicausal. A continuación, presentamos algunos extractos.

Por ejemplo, entre las causas de tipo familiar que inciden en la violencia escolar se menciona lo siguiente:

- "La mayoría de los chicos vienen de familias desarmadas, la mayoría están con la madre solamente y ella trabaja todo el día, entonces los chicos están con tíos o abuelos o tutores o solos en la calle. No tienen contención familiar." (Entrevista 1)

- "Ellos tienen problemas en sus casas, no sé si tanto económicos sino en el grupo familiar, son familias desbandadas." (Entrevista 2)

- "El 'no' no existe, no existe el tutor, están solos. El padre no tuvo recursos para conducirlos. No hay autoridad. la decadencia de la clase social sin valores." (Entrevista 4)

- "Lo más frecuente, la base de los chicos, es que provienen de hogares que no tienen una función completa." (Entrevista 6)

- "Los chicos manifiestan las conductas familiares, se droga toda la familia, alcoholismo, falta de diálogo." (Entrevista 9)

Algunos entrevistados elaboran una explicación comparativa que da cuenta de cómo las políticas de gobierno

y la coyuntura económica, en distintos momentos históricos, han afectado a la población de sectores medios-bajos, particularmente en la relación escuela-familia.

Esto se refleja en los siguientes relatos:

- "En la escuela se refleja lo que pasa en la sociedad. Es diferente la violencia de la década del 90 de la actual. No es la misma violencia. Hoy el consumo es determinante. Hay alumnos de trece años que dicen 'Yo quiero ganar plata cueste lo que cueste', quieren cosas, es el querer tener y no el querer ser. Los chicos han nacido en el 90/92 cuando era posible tener todo. Luego, sus padres han ido para abajo y ellos han ido absorbiendo la crisis." (Entrevista 3)

- "Es diferente la marginalidad que la pobreza, se nota en el lenguaje a partir de los 90 (la falta de trabajo). Los chicos que nacieron en 1990 han incorporado el código tumbero, nacieron en el desempleo. No existe el diálogo, lo resuelven a golpes. El vocabulario es insulto, ese es su lenguaje. Se dan peleas con golpes permanentemente, no existen límites. Yo pensaba que con la disminución del desempleo iba a disminuir la violencia, la agresión y esto no es cierto. Los veo que vienen mejor vestidos, hay un mejoramiento económico pero estos chicos fueron criados en otros códigos. Seguimos en el tobogán hacia abajo." (Entrevista 4)

- ¿Por qué se drogan? "Porque es gente (un 80%) que ha vivido de planes sociales y ahora se los han sacado y no tienen recursos. Es gente que son analfabetos o semi-analfabetos. Trabajan en changas, subempleados, algunos niños

trabajan en las ladrilleras (hornos) y les 5\$ el día. Esta suma de necesidades insatisfechas, incluso afectivas, genera la droga y la violencia y tratan de demostrar que son superiores.” (Entrevista 9)

También en relación con las causas de la violencia escolar, encontramos dos relatos que dan cuenta de causas externas a la institución escolar. Esto significa que, si bien la violencia se genera en la escuela, los motivos exceden el ámbito escolar:

- “Chicas que se agreden fuera del aula, en la puerta de la escuela o yendo hasta la casa de una compañera. Son problemas que vienen de afuera de la escuela por lo que a veces la situación se torna inmanejable, porque nuestro abordaje es sólo institucional. Los conflictos tienen que ver con el afuera, no son generados en la escuela.” (Entrevista 3)

- “Se vio que las causas no tenían nada que ver con la escuela (cuestión de novios). Buscan a la escuela como mediadora de sus conflictos. La escuela no es responsable de sus conflictos. Una madre pretendía que en la escuela se tomaron medidas.” (Entrevista 9)

Revisando nuestras entrevistas, puede decirse que en ellas constatamos cómo los contextos sociales complejos y violentos impactan fuertemente en la escuela, observando la aparición de conductas agresivas. También constatamos que esta situación genera una gran preocupación en el ámbito escolar; como señala Vaquer (2006), algunos problemas ya no se ocultan o ignoran, lo que significa una nueva posición insti-

tucional en la que se toma conciencia de la gravedad de la situación.

¿Será la violencia escolar un fenómeno ligado a los contextos urbano-marginales?. Parece haber datos suficientes -sobre todo los que muestran los medios de comunicación locales y nacionales- que se generan episodios de violencia escolar que no están directamente relacionados con la falta de instrucción de los padres, con los pobres y marginados. Al respecto Vaquer (2006: 23) afirma lo siguiente: “Se reconoce que los hechos violentos no tienen relación inmediata con la condición social de quienes los protagonizan sino que se explican por una idiosincrasia cada vez más carente de valores y tiempo para los afectos”.

Por último, otra cuestión que surge es la omisión de variables institucionales que puedan originar o al menos contribuir a la instauración de la violencia escolar. De acuerdo con los relatos de los entrevistados, percibimos que la violencia es un hecho que viene del afuera, vinculada a las condiciones sociales y familiares de los alumnos, frente a las cuales la institución escolar se siente incapaz de dar respuesta. Probablemente, ello se relaciona con la falta de capacitación pedagógica en esta temática.

Afirmaciones que indican empeoramiento o mejora de la problemática

Cuando preguntamos acerca del empeoramiento o mejora de la problemática de la violencia, todos los entrevistados coinciden en señalar que la sociedad está cada vez más violenta y que esto se refleja en la escuela. Sin

embargo, el empeoramiento o mejora parece estar ligado al clima institucional, a los cambios en las funciones de gestión institucional, por ejemplo. En este sentido, hay escuelas -e incluso dentro de la misma escuela, hay entrevistados- que consideran que están mejor que otros años, que el fenómeno se ha reducido, en tanto otras escuelas u otros entrevistados sostienen lo contrario.

En el caso de la escuela N° 1 se afirma lo siguiente:

- "Con respecto al 2001, no [quiere decir que no ha habido empeoramiento sino mejora]. Cambiaron tres directores, la escuela no estaba cerrada [se refiere al cierre perimetral], algunos chicos se escapaban, venían de afuera a patotear a los chicos de la escuela hasta que se tomaron algunas medidas (...) y la situación empezó a mejorar. (...) En el 2001 había más violencia, fueron años bravos porque había repetidores, había chicos de 18 años en 8vo. También en el barrio fue una época brava, venía la policía todos los días a hacer un operativo." (Entrevista 1)

- "Sí. Este año se va agravando. La actual directora comienza a trabajar aquí en el año 2002, la escuela estaba muy desordenada. Hasta el año pasado habíamos logrado control. Este año se hace difícil y esto que estamos empezando mayo." (Entrevista 2)

- "Sí, hay conflictos desde hace mucho tiempo pero no ha sido una escuela violenta. nosotros nos jactábamos de no tener casos de violencia. Recién este año hemos tenido violencia, hemos tenido que hacer mediación en casos entre alumnas (más que entre varones).

En todas las edades, desde 8vo año a Polimodal." (Entrevista 3)

En la escuela N° 2:

- "Yo pensaba que con la disminución del desempleo iba a disminuir la violencia, la agresión y esto no es cierto." (Entrevista 4)

- "Este año están más tranquilos, es un momento de reajuste, de transición. No he visto empeoramiento, no he visto acrecentarlo, más bien al revés, este año están un poco más tranquilos. Se nota una mejora." (Entrevista 5)

En la escuela N° 3:

- "Totalmente, en las otras escuelas [se refiere a que observa un incremento de violencia pero en otras escuelas]." (Entrevista 7)

En la escuela N° 4:

- "Sí, veo la realidad escolar, en esta escuela no. Ahora sí lo veo desde lo general. A nivel general sí, aunque esta escuela, a comparación del año pasado, está mejor." (Entrevista 9)

Opinión sobre las Normas de convivencia y su grado de cumplimiento

Se constata que en todas las escuelas se emplean diversas estrategias para implementar las Normas de convivencia y que, además, se trata de pautar cada vez más las acciones que podrían ser objeto de sanción.

Entre las estrategias empleadas, por ejemplo en la escuela N° 1, se utiliza un sistema de créditos antes de recurrir a las amonestaciones, esto significa que una vez que los alumnos registran en el cuaderno de disciplina 150 puntos se les comienzan a aplicar sanciones. También, como en el resto de las escuelas, se firman actas de acuerdo entre los alumnos y la escuela y entre los padres y la escuela, cuando se registra el in-

cumplimiento reiterado de las normas. A su vez los profesores trabajan con contrato pedagógico en el que cada uno fija las pautas de comportamiento y evaluación para su asignatura.

En el caso de la escuela N° 4 existe un proyecto de alumnos mediadores que se reúne semanalmente con el equipo de orientación escolar. El objetivo de este proyecto es formar alumnos mediadores. También existe un proyecto de horas libres y uno destinado a los padres. A través de este último se realizan talleres para padres sobre contención familiar y violencia familiar.

En la escuela N° 2 se realiza un trabajo institucional, que lleva más de tres años, de resignificación de las Normas de convivencia. Se trata de adecuar las normas que fija Dirección General de Escuelas al contexto escolar específico y a los códigos de comportamiento de escuelas urbano-marginales. En este proyecto se trata de implicar a los alumnos a través del Consejo Estudiantil.

Con respecto al contenido de las normas, si bien todas contemplan lo instituido por Dirección General de Escuelas, existen numerosas diferencias que dan cuenta de lo instituyente en cada escuela. Por ejemplo, en la escuela N° 3, cuyos entrevistados afirman que las Normas se cumplen a rajatabla, encontramos algunos aspectos tales como prohibición de uso de celulares y obligación de asistir a clases afeitados para los varones. En otras escuelas, se observa lo contrario: pautas menos precisas (que admiten, por ejemplo, el empleo de celulares) y ausencia de pautas con respecto al uniforme escolar.

En todos los casos, los entrevistados se refieren a la importancia de lograr acuerdos, de revisar y reflexionar sobre la normativa, de involucrar a los alumnos en las modificaciones y sobre todo de incluir las Normas de convivencia dentro de un proyecto institucional sostenido en el tiempo.

Alternativas de solución a la problemática

Ligado a lo expresado más arriba, a continuación, resaltamos algunos aspectos que fueron reconocidos como importantes. Cabe destacar que no encontramos opiniones contrapuestas, parecería que los entrevistados dan cuenta de un imaginario compartido que se relaciona con los siguientes aspectos: a) conocimiento de la normativa por parte de todo el personal, los alumnos y los padres; b) respecto y cumplimiento de la normativa; c) compromiso de la familia; d) coherencia y grado de acuerdo institucional con respecto al empleo de sanciones; e) revisión periódica de las Normas y modificación de las mismas de acuerdo con las necesidades institucionales; f) capacitación pedagógica en la temática de la violencia.

Conclusiones

Desde el objetivo general de nuestro proyecto de investigación en curso, el presente informe preliminar buscó explorar las opiniones vertidas por un colectivo de nueve personas, a los fines de lograr conocimiento con respecto a la situación de la violencia escolar en cuatro escuelas mendocinas.

Los hallazgos reflejan que el

fenómeno de la violencia escolar está instaurado como una nueva problemática para la que no existen, todavía, estrategias de afrontamiento institucional.

Se estima necesario señalar que el análisis de los testimonios sólo pretendió poner de manifiesto la opinión de una pequeña muestra acerca de en qué medida la violencia escolar afecta a las escuelas. A pesar de que se trata de datos subjetivos -se parte de los testimonios vertidos por los propios actores- y de la reducida cantidad de testimonios analizados, la investigación permite -y este fue nuestro propósito- detectar aquellos aspectos que han resultado más relevantes y que han sido señalados por la mayoría. Por ello, los datos presentados han de interpretarse como una aproximación a esta temática y conducen a exponer la información obtenida con suma prudencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro Santander, Alejandro (2004). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.

Estévez López, Estefanía (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions (www.tdx.cesca.es, consultada en noviembre/2007).

Fernández Martín, María Poveda, Adolfo Sánchez Burón y Jesús Beltrán Llera (2004). *Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares*.

Revista Española de Psicología, LXII(229), 483-503.

Namó de Mello, Giomar (1999). *Escuelas eficaces: un tema reactualizado*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Traducción de Mariano Palamidessi.

Vaquer, Bibiana (Comp.) (2006). *El conflicto en la escuela. Aportes para su diagnóstico, prevención y resolución*. Mendoza, Argentina: Artes Gráficas Unión.

Abstract

The study aimed to learn how the phenomenon of school violence in some secondary schools of Mendoza is perceived. During the course of the year 2007 were interviewed nine persons who perform tasks of management and institutional support, belonging to four schools. The findings show that the phenomenon of school violence emerges as a new problem for which there are not, still, strategies of institutional coping.

Key words: school violence – secondary school – educational management

Datos y dirección del autor

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Psicología del Aprendizaje. Profesora Adjunta de Psicología de las Edades en la carrera de Psicología (Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Mendoza). Jefa de Trabajos Prácticos del Programa de Becas Huarpes y Comunidades Albergues (Universidad Nacional de Cuyo).

Orientadora Psicopedagógica y docente en la Escuela 4-174 "Joaquín Salvador Lavado" (Barrio La Favorita, Mendoza). Ex Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integra el equipo de investigación sobre "Conflicto y violencia en escuelas urbano-marginales y posibilidades de intervención desde el sistema institucional", dirigido por el Dr. Abelardo Pithod y subsidiado por el CONICET.

Correo electrónico: pa-
yi@infovia.com.ar.

EXPERIENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO INSERTO EN UNA INSTITUCIÓN DE ALOJAMIENTO DE ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

Lic. Beatriz Mabel Albesa
Universidad Nacional de Cuyo

El presente trabajo es resultado de una práctica profesional psicológica y consecuencia de una demanda de asesoramiento y ayuda; esto es, no se trata de una investigación académica sino empírica como respuesta a las necesidades de un grupo humano (docentes) dispuesto a repensarse en sus actitudes y en sus prácticas, con el objetivo de alcanzar mejores desempeños, entendidos estos como el "logro de aprendizajes" en los alumnos (jóvenes en conflicto con la ley) y la "satisfacción con el trabajo" en los docentes.

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

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

Palabras clave: aprendizaje - jóvenes en conflicto con la ley - docentes- cambio de actitudes - cambio cultural

Comenzar a trabajar en una escuela inserta en un centro de educación de menores en conflicto con la ley, fue una tarea difícil.

La convocatoria provenía del director de la escuela (un C.E.B.A.: Centro de Educación Básica) y sus docentes, para llevar adelante grupos de reflexión con los mismos, que atravesaban por momentos de mucha angustia y

fuertes sentimientos de impotencia ante su tarea.

Inevitablemente uno se mueve en la vida con innumerables prejuicios y, si bien a nivel profesional intenta, siempre tenerlos en cuenta para evitarlos, cuando una actividad nueva se plantea, la respuesta más que profesional, es humana.

Dos situaciones se me planteaban como grandes dificultades: una era la aversión personal hacia las instituciones

carcelarias, y la otra el cierto temor que generaba encontrarse con adolescentes capaces de robar, matar o violar.

Por lo tanto, mi ingreso a la institución escolar fue sumamente cuidadoso, tratando de ser lo más objetiva posible y, por ello, observándome a mí misma tanto como a la institución y sus integrantes.

La primera sorpresa la constituyó el hecho de que la escuela, si bien inserta en el mismo predio de la institución de alojamiento de los menores, se encontraba separada por un inmenso patio y un pasillo de ingreso; la segunda sorpresa fue que la escuela dependía totalmente de la Dirección General de Escuelas tanto en lo administrativo, en lo reglamentario, en la admisión de su personal, como en lo educativo, su currículo, sus evaluaciones. Todo lo cual me llevó a pensar que algún intento de diferenciación, debía existir en la institución escolar.

No fue sorprendente, sin embargo, el hecho de que la institución de alojamiento, supuestamente dedicada a la reeducación de los jóvenes, funcionara como una unidad carcelaria más, con celdas pequeñas y superpobladas, sucias, sin baños, con una alimentación vergonzosa y un trato aún peor, y cuyo principal objetivo era la seguridad.

A pesar de numerosas situaciones de confusión y ambigüedad que pude observar entre las dos instituciones, se me fue haciendo evidente que toda la problemática existente obedecía a la necesidad de los docentes de gestar una escuela flexible, abierta a la posibilidad de re-pensarse y capaz de poner en primer lugar, entre sus objetivos, las

necesidades de los jóvenes que a ella concurrían.

Además de muchas tareas que se relacionan más con la Psicología Institucional y que no cabe aquí relatar, uno de mis propósitos fue conocer en profundidad las características del alumnado, aquél que a mí me atemorizaba y que a los docentes impotentizaba.

Para cumplir este objetivo me dediqué a realizar observación de las clases, entrevistas con los jóvenes, como así también a aplicar algunas técnicas psicológicas (intelectuales y proyectivas) que me permitieran no sólo conocer sus historias, sus vivencias, sus inquietudes y aspiraciones, sino además tratar de comprender tanto las razones de sus "conflictos con la ley" como sus trastornos de aprendizaje.

Los resultados que fui obteniendo me permitieron descubrir que no se trataba de débiles mentales ni de sujetos con trastornos psicológicos severos o irreversibles, sino de adolescentes con características propias de esa etapa evolutiva, pero que además:

- provenían de contextos marginados (no hay jóvenes de clase media ni alta, ¿es que éstos no delinquen?);
- con familias muy carenciadas y disfuncionales; con hogares destruidos;
- con padres o madres violentos, abandonadores, alcohólicos o promiscuos, que por sus propias historias no habían podido poner límites (si ellos tampoco los tienen), no habían podido ser modelos (aunque de hecho lo son), no habían podido acompañar ni el crecimiento ni el aprendizaje de sus hijos;
- que habían sido excluidos del sistema educativo a muy temprana

edad, y sometidos a situaciones de desvalorización social y que,

- encontrándose en estado de privación de la libertad en un sistema netamente carcelario, los aprendizajes escolares no eran para ellos un "objeto apetecido" o interesante sino, por el contrario, una situación de conflicto agregado, los enfrentaba con lo que no tenían.

La incidencia de esas historias vitales, historias de carencia, de desorden, confusión, escasa o nula consideración a sus necesidades, maltrato familiar y social, abandonos, abusos, rechazo social, habían dejado una huella no sólo en sus actitudes y conductas (las que probablemente los han llevado a la situación de internación) sino fundamentalmente en la posibilidad para construir internamente estructuras cognitivas básicas, es decir, *continentes* apropiados donde incorporar el dato nuevo.

En ese momento de descubrimiento, pensé y escribí para los docentes del CEBA, un amplio documento en el que no sólo detallaba las características de los jóvenes sino que, además, revisaba conceptos de Piaget y Vigotsky (ya conocidos por los docentes) e incorporaba otras concepciones sobre los trastornos de aprendizaje, que les permitieran comprender la situación de los alumnos, comprender lo que como docentes sentían ante ellos y fundamentalmente el papel excepcional que podían cumplir no sólo en la historia de aprendizaje de estos jóvenes sino en sus historias vitales. De ese documento transcribo unos pocos párrafos, en los que planteaba algunos interrogantes:

"...Todo adolescente trata de traspasar límites, pero al mismo tiempo los pide.

Todo adolescente se desorganiza y desordena, pero espera y pide que alguien lo organice y ordene.

Todo adolescente se siente omnipotente pero espera que alguien le muestre que nadie lo es.

Todo adolescente, aunque a veces exageradamente, lucha por sus derechos.

Los adolescentes del CEBA acostumbrados a no recibir nada (o recibir de modo asistencialista), sin haber contado nunca con un adulto significativo que constituyera un límite a la indiscriminación y desorganización adolescencial, ya no piden, y lo que es peor, ya no esperan nada. Viven el hoy, o pasan el hoy, sin importar el mañana sin poder hacer un proyecto de vida, sin visualizar modelos vitales, positivos, válidos a quienes, por lo menos, imitar, han asumido como propias todas las descalificaciones recibidas, han hecho suyas todas las demandas consumistas, han desvalorizado la vida de los otros como fueron desvalorizadas sus propias vidas, han perdido la esperanza.

¿Podemos enseñarles reglas ortográficas, si las reglas y las normas no existieron nunca para ellos?

¿Podemos lograr que establezcan un orden sintáctico, si el desorden prima en su cotidianeidad?

¿Podemos lograr que les interese la historia, si sus propias historias son confusas o desconocidas?

¿Podemos lograr que les interese reconocer los puntos cardinales, los accidentes geográficos o los ríos que

surcan Mendoza, si sus propios espacios y sus cuerpos están confusos o indiscriminados?

¿Podemos enseñarles habilidades sociales, si para ellos el otro no existe o es odiado o es temido, o si ellos mismos no fueron respetados ni considerados?

¿Podemos contar con sus familias o con la institución de alojamiento para que los contengan, los ordenen o los protejan?..."

Como la respuesta a estos interrogantes parecía ser "No", toda la escuela se dispuso a cambiar lo que fuera necesario, paso a paso, persona por persona, costumbre por costumbre, para intentar revertir lo diagnosticado.

Los cambios tenían que ver en esencia con el cambio de prejuicios, de actitudes, de viejas enseñanzas, de pasadas expectativas, con plantearse la educación de adolescentes en situación de encierro como algo por descubrir, en la que debía primar el respeto, la consideración, en la que cada docente debía convertirse en "un modelo de adulto significativo" que borrara los rótulos con los que habían transcurrido sus vidas y que pudiera dejar en los jóvenes una pequeña "marca".

El proceso llevó años.

Debió repetirse con cada docente que ingresaba a la institución, en un proceso de socialización sorprendente, ya que cada uno se convertía en agente de transmisión con respecto a los demás, lo que mostraba la formación de una nueva "cultura" en la que se creía y a la que se valoraba.

Los resultados en relación a los jóvenes alumnos también fueron sorprendentes:

- Cambiaron hábitos que durante años no se habían podido cambiar, como salivar en el piso, no saludar al ingresar a un aula o a la dirección, no usar la gorrita o la capucha (que, según ellos, les servían en el afuera, para no ser vistos, pero que en la escuela ya no los necesitaban, podían mostrarse).

- El comportamiento en las clases cambió: había silencio y escucha cuando era necesario y conversaciones, risas o chistes cuando se podía; un "¡Seño!" repetido que reclamaba atención, orientación, guía y fundamentalmente apoyo; aceptación de las actividades propuestas con entusiasmo (algunas de las cuales eran muy "infantiles" dado el proyecto de estimulación que se llevaba a cabo); cuadernos prolijos, con títulos subrayados, con empleo de colores y que constituyeran su orgullo (de hecho los pedían para mostrárselos a sus familiares los días de visita o al juez cuando tenían turno en los juzgados).

- Cuando por algún motivo (dependiente de la institución de alojamiento) no se los había sacado del sector para concurrir a la escuela, aparecían en las ventanas reclamando al docente que los llamara (la escuela se convirtió en un lugar apetecido y ellos en sujetos que reclamaban por sus derechos).

- El desempeño en los talleres (Peluquería, Artesanía y Panadería) se convirtió en un ejemplo para todos los jóvenes: ingreso puntual (se ingresaba más temprano que el horario escolar), lavado de manos, uñas cortas, cabello corto o recogido, cuidado de los materiales. En Peluquería, los jóvenes aprendices practicaban con sus compañeros voluntarios; en Artesanía, se realizaban múltiples objetos an regalados a sus

familiares; en Panadería, elaboraban las tórtitas que toda la escuela consumía en los recreos (un joven dijo en una ocasión: "que coman lo que yo hago es grandioso").

- Los niveles de aprendizaje cambiaron sustancialmente, hubo egresados de 2do. Ciclo y que por lo prolongado de su permanencia en la institución de alojamiento, pudieron realizar en la escuela su 3er. Ciclo.

- Aunque estadísticamente no sea significativo, se evaluaron con pruebas de inteligencia a algunos jóvenes a principios de año y al finalizar el ciclo lectivo y se encontraron niveles intelectuales (CI) que se había elevado.

Desde lo profesional, una puede sentirse satisfecha con haber desempeñado una tarea con bastante éxito... pero lo más enriquecedor de todo lo que he relatado y, sin duda, posibilitador de mi tarea, ha sido encontrar un grupo de docentes y una escuela en general, dispuestos a repensarse, capaces de retomar sus ansiedades y frustraciones y convertirlas en recursos, sin miedo (o a pesar de él) de revisar sus prejuicios y actitudes, apasionados por el dato nuevo e inquietados por su abordaje, capaces de desprenderse de sus moldes o esquemas aprendidos para pensar responsablemente en el otro. Yo también debí hacer el proceso con ellos, enfrentar mis temores y mis prejuicios, pero como "adulto significativo" y responsable de los cambios, acompañarlos, interrogarlos para generar sus propias preguntas, mostrarles mis propias dudas e inseguridades, transmitirles confianza, ponerles límites, ayudarlos a ordenarse y organizarse.

Y también en el proceso aprender que el ser humano se construye con otros, que los jóvenes alumnos de esta institución son en realidad "niños" ya que nada en sus vidas los ayudó a crecer, que desarrollaron estrategias de supervivencia madurando de golpe en áreas de la vida que no los beneficiaron, que sus conflictos con la ley son el resultado de múltiples despojos que no sólo perpetraron sus familias (también excluidas del sistema) sino una sociedad altamente competitiva que prefiere no mirar o mirar desde arriba o de costado a aquellos que no cumplen con sus expectativas, que son "negros", que están sucios y que no aprenden. Y, fundamentalmente, aprender que esas pequeñas vidas son valiosas y que la escuela, con una actitud amorosa y cuidadosa, puede reparar en ellos algunos de los daños que hemos ocasionado.

Su pobreza y su exclusión no se solucionan con esto, pero puede proporcionárseles los recursos internos para intentar una vida mejor.

Abstract

This work is the result of a professional psychological practice and consequence of a demand for counseling and help; that is, it is not an academic inquiry but an empirical research in response to the needs of a group of people (teachers) willing to rethink their attitudes and their practices, in order to accomplish better performances, understood these as "achievement of learning" in students (adolescents in conflict with the law) and "job satisfaction" in teachers.

With the collaboration of the school's principal and the teachers, it was possible to work in an institutional diagnosis, free from pressures or commitments, and review each step with the educational community as a whole.

As part of that diagnosis, the meeting with the young students took place. This meeting led to the discovery of a set of experiences, needs and expectations, which -on having been forwarded to teachers- allowed them a new understanding, a comparison with their schemes of thought, with their own prejudices and attitudes, and a new positioning in relation with their educational practice.

Key words: learning – adolescents in conflict with the law – teachers – attitudes change – cultural change

Datos y dirección del autor

Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad del Aconcagua. Especialista en Docencia Universitaria, egresada de la UNCuyo. Maestranda en Psicología Social, UNCuyo.

Ejerce la Docencia en las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo; en las Carreras de Administración y Contador Público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCuyo y en la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Se ha desempeñado como psicóloga en gabinetes psicológicos de diferentes escuelas dependientes de Dirección General de Escuelas de la provincia

de Mendoza y como selectora de personal a través de Consultoras del medio.

Correo electrónico:

balbesa@fcemail.uncu.edu.ar

HISTORIAS DE VIOLENCIA FÍSICA Y ESPIRITUAL: EL ULTRAJE FEMENINO EN EL MITO GRIEGO

Elbia Difabio de Raimondo
Universidad Nacional de Cuyo

Sin contar, entre tantas, las voces de los trágicos del siglo V a. C., las obras de Dioniso de Halicarnaso (I a. C.), Ovidio, Diodoro de Sicilia, Higino (los tres, I a. C.- I d. C.), el mitógrafo Apolodoro (¿siglo I?), Pausanias (II), Antonino Liberal (¿II?), Aquiles Tacio (finales del II o, a más tardar, principios del III), Johannes Tzetzes (XII) son una parte de las compilaciones de mitos griegos antiguos que hoy siguen siendo objeto de examen y reflexión desde varios ángulos de estudio. En tales relatos la situación de indefensión social de la mujer es recurrente: es incesante el desfile de repudios, abandonos, maltratos, matricidios, muerte a manos de miembros del mismo *oikos*, raptos, incluso préstamos y “ginecofagia” por parte del esposo, castigos varios como la exclusión del rito o mutilaciones, rechazos múltiples, alumbramientos a escondidas para impedir el infanticidio y la propia muerte, donación de los hijos para salvarles la vida e incluso el filicidio para evitarles males mayores.

En este marco, el artículo se concentra en la revisión, selección y análisis crítico de historias míticas cuyo tema sea la violación, sus características, consecuencias, actores, factores y alcances, cuyos victimarios sean inmortales o mortales, en un mapa extendido a regiones y ciudades-estado de la Grecia continental, insular, la Magna Grecia y las *apoikíai* de Asia Menor. Tales historias, en ropaje mítico y con patrones similares, reflejan el miedo femenino, las condiciones de inferioridad y las formas extremas de supervivencia en un mundo hostil.

Palabras clave: historias míticas griegas – violencia contra la mujer - mujeres víctimas - violación.

Estas reflexiones se concentran en la revisión, selección y análisis crítico conciso de historias míticas cuyo eje temático sea la violación, sus características, consecuencias, actores, factores y alcances. Los victimarios son tanto inmortales como mortales. El mapa se

extiende a regiones y ciudades-estado de la Grecia continental, insular, la Magna Grecia y las *apoikíai* de Asia Menor, como medio de comprobación de que estas historias, con patrones similares, reflejan en ropaje mítico el miedo femenino, las condiciones de inferioridad y

las formas extremas de supervivencia en un mundo hostil.

En un artículo de 1997, "Metamorfosis mitológicas de mujer a varón", profundicé este "premio" de los dioses quienes otorgan la posibilidad de transformaciones, sobre todo a figura de varón, ante las súplicas de doncellas agobiadas -por diferentes causas- del estado femenino. Un ejemplo enternecedor es Mestra, a quien su mismo padre Erisictón prostituye porque ha sido fustigado a penar hambre eterna y la muchacha es buen medio para obtener recursos.

Sin contar, entre tantas, las voces de los trágicos del siglo V a. C., las obras de Dioniso de Halicarnaso (I a. C.), Ovidio, Diodoro de Sicilia, Higino (los tres, I a. C.- I d. C.), Apolodoro (¿I?), Pausanias (II), Antonino Liberal (¿II?), Aquiles Tacio (finales del II o, a más tardar, principios del III), Tzetzes (XII) son una parte de las compilaciones de mitos griegos antiguos que hoy siguen siendo objeto de examen y reflexión desde varios ángulos de estudio. (Por otro lado, y en todos los casos son hombres quienes escriben...)

En tales relatos, la situación de indefensión social de la mujer es recurrente: es continuo el desfile de repudios, abandonos, maltratos, matricidios, muerte a manos de miembros del mismo *oikos*, raptos, incluso préstamos y "ginecofagia" por parte del esposo, castigos varios como la exclusión del rito o mutilaciones -incluida la ceguera-, negación de los padres a dar a sus hijas en matrimonio o abuso de las mismas de manera pública y sin disimulo, rechazos múltiples, alumbramientos a escondidas para impedir el infanticidio y la propia

muerte, donación de los hijos para salvar la vida de sus madres o de mujeres de su entorno e incluso el filicidio para evitarles males mayores.

En este momento el enfoque, ya mencionado, es la violación³⁸, en ocasiones mediante raptos y en otras agregándosele nacimientos de héroes o monstruos, metamorfosis por lo general como punición o, lisa y llanamente, muerte. A veces el violador obra solo; en otras es apoyado por uno o más cómplices. Un grupo compacto de violadores consumados son los sátiros³⁹, quienes por su carácter sensual y lascivo, emboscan y atacan a los desprevenidos con posesiones físicas brutales. A la cabeza, Pan persigue apasionado e insaciable tanto a ninfas como a muchachos.

Como marco general y en lista imperfecta y desordenada, aparecen la viuda Dada, en Creta, en manos de un heraldo que paradójicamente la custodia, y que avergonzada se suicidará con

³⁸ Los términos griegos para violación, violador y víctima, todavía hoy en vigencia, son respectivamente *biasmós*, *biastés* y *thūma*.

³⁹ Existen equivalencias en otras culturas. Así, por ejemplo, en "Relegado en Chiloé", la chilena Liliana Montesinos Rosas inserta las convicciones de los chilotos sobre los "traucos" y explica en el Glosario: "Personaje mítico, de tamaño reducido, como enano de unos 90 cm de alto, de facciones gruesas y toscas. Algunos le asignan una especie de gorro. En una mano porta un hacha y en la otra un palo que le sirve de bastón. Sus pies son sólo muñones. Vive preferentemente en los bosques. Persigue a las mujeres solteras y las obliga a tener relaciones es con él o bien las visita cuando duermen para embarazarlas." (2004: 24) Una joven ha quedado encinta y ella y su familia están convencidas de que ha sido un "trauco" metamorfoseado en hombre. El protagonista medita: "¿Después de todo quién era yo para cambiar el mundo fantástico de Chiloé? Ellos mantienen su tradición, su cultura, su estructura mítica de toda una vida." (2004: 14)

la espada del esposo muerto; una compañera de Ártemis, de nombre Arripe, ultrajada por el lidio Tmolo; la casta y prudente Erinona, en Chipre, juguete de los dioses; Pelopia madre de Egisto, agraviada por su padre Tiestes; la diosa Hera, niña aún, avasallada por el gigante Eurimedonte; una versión mítica de Filira, madre del centauro Quirón; Medusa, violada por Posidón (y desde entonces con serpientes-cabellos), en un templo consagrado a Atenea quien se ofende y castiga a la Gorgona -más correctamente Gorgo-, no a su tío. Súmense a esta rápida enumeración dos cuñados abusadores: en Atenas, Tereo forzó a Filomela (nombre parlante), a quien le cortó incluso la lengua para que no diera a conocer la humillación sufrida y en Colofón, el artista y carpintero Policteno a Quelidón, a la cual vistió luego de esclava, le cortó el cabello, le cambió el atuendo hasta dejarla irreconocible y la amenazó de muerte si revelaba a su hermana Aedón ("ruiseñor") lo acontecido⁴⁰. Quien luego fuera recompensado con la *apothéōsis*, Heracles, viola no siempre por estado de embriaguez y una de sus tantas víctimas es la princesa Pirene -de donde el nombre de los montes Pirineos-⁴¹. Episodios como el de Orión tienen alteraciones: gigante cazador, hijo de Posidón, intenta vejar a una seguidora de Ártemis, a la virgen hiperbórea Opis. Otra versión, más difundida, sostiene que trató de violar a

la diosa cazadora y ella, en represalia, le envió como castigo un escorpión para matarlo. Orión devino luego constelación, destinado a huir eternamente de la de Escorpión.

Estas reflexiones se han ordenado según casos, con la modesta intención de ofrecer una gama de situaciones que faciliten el logro, por lo menos parcial, del objetivo anticipado en el título del trabajo. Se insertan al final dos situaciones de intentos de violación y un testimonio mítico muy interesante sobre la virginidad y los riesgos de perderla. Se han traducido los textos primarios del original griego y se han explicitado algunos elementos de análisis, sin agotar la exégesis de la problemática planteada en cada episodio.

1. Violaciones

Dioses

No obstante separarse del salvajismo sustantivo de los primeros seres divinos, ningún olímpico fue ajeno a la violación. Por razones de espacio, nos detendremos solamente en el padre de los dioses y de los hombres, en la voz poética de Ovidio (*Metamorfosis* 2.405ss). Si Júpiter se complace en violar, ¿qué se espera de sus "subordinados"?

"Para mejor convencerla tomó una como apariencia de diosa cazadora... y pasando del dicho al hecho se tumbó junto a ella, la abrazó besándola con besos que no parecían de virgen a virgen -de Diana a Calisto-, sino de macho a hembra. Entrelazados se revolviéron... Alguna resistencia hizo ella mientras murmuraba: 'Ojalá te hallaras

⁴⁰ Hera había enviado a Eris a castigar a Politecno y Aedón (nombres parlantes) porque el matrimonio había comentado cuál era el secreto de su felicidad: amarse más que Hera y Zeus.

⁴¹ "Ciertamente no fue por su excelencia espiritual por lo que se ganó el premio de la inmortalidad." (Prampolini, 1969: 103).

aquí, ¡oh Juno!, porque tal vez tu presencia moderase a este violador!’ Después de esta aventura Júpiter se volvió al Cielo. Calisto se llevó su desazón del bosque que había sido testigo de su deshonra, olvidándose, con la prisa, de coger su flecha y su arco pendientes del árbol...”

Son componentes básicos recurrentes: el engaño, la despreocupación luego de la consumación, la juventud y la hermosura -Calisto significa “la bellísima”-, la indiferencia ante el dolor -en este texto, de la princesa arcadia⁴²-, y el abandono inmediato para volver al Olimpo. El deseo de Calisto de que comparezca Hera es tristemente ilusorio: la hermana y esposa legítima poco podía intervenir en la turbulencia pasional de Zeus. Frente a la infidelidad abierta del Cronida, esta tercera esposa -las anteriores son Metis y Temis- podía hacer tan poco ante los desatinos de Zeus que tomaba revancha, colérica y vengativa, contra las amantes e hijos que eventualmente nacieran (por ejemplo, Heracles). Es más, en varios sucesos que provocaron reacciones de desquite, su esposo la castigó con crueldad, como un derecho masculino asentado en las costumbres. En definitiva, la diosa también es maltratada, a pesar de su rango máximo en el Olimpo. Aun cuando su rabia se proyecte contra las ocasionales -e involuntarias- rivales, no contra Zeus mismo, Hera es una víctima más del capricho masculino.

Mortales

⁴² En otras versiones, es ninfa pero cualquiera sea la condición de Calisto no cambia el trato de Zeus para con ella ni la significación última de la historia.

Casos míticos distintivos protagonizan Eutimo, Auge, Apemosine, Halia, Casandra, Larisa, Hipo y Molpia, Alcipe y Ródope, de nombres “parlantes” o *dicendi*⁴³. Estudiados desde nuestro tiempo, es una constante el atentado feroz contra la honra y la libertad.

Caso Eutimo

Algunas fuentes son *Od.* 10.224, Pausanias 6.6.4 -11, Estrabón 6.255, Elieno *H. V.* 8.18, Calímaco *Aet.* frs. 98-9.

El texto más detallado a nuestros fines pertenece al segundo. Eutimo, héroe de la Italia meridional, libró a la ciudad de Temesa de un genio llamado Alibante, a en realidad el alma de Polites, uno de los compañeros de Odisseo. Alibante significa “que no tiene savia o jugo”, “desechado”, “muerto”. Pues bien, Polites, “caudillo de hombres” en palabras de Homero, violó en estado de ebriedad a una muchacha de Temesa y los habitantes hicieron justicia y lo lapidaron. Sin embargo y a pesar de que la reacción del pueblo no fue caprichosa, el espectro de Polites los hostigó de muchas formas e, increíblemente, aunque autor de semejante atropello, exigió tanto la erección de un santuario para su honra -en Brucio, actual Calabria Ulterior- como el sacrificio anual de la joven más hermosa de la comarca. Las inmolaciones se repitieron hasta que Eutimo, famoso pugilista de comienzos

⁴³ Él, “de buen corazón”, “de buen ánimo”, “generoso”; ellas, respectivamente “resplandor”, “inocencia” “la salada -como el mar-”, “la que enreda a los hombres”, “agradable”, “ecuestre” y “canto”, “fuerte”, “de visión de rosa”.

del V a. C., victorioso en las Olimpíadas, llegó a Temesa, se enamoró de la víctima próxima al sacrificio, desafió al genio, lo venció y lo obligó a marcharse del país. Entonces, el bienhechor casó con la doncella, vivió hasta una edad muy avanzada y, en lugar de morir, desapareció un día misteriosamente, como suele ocurrir con los héroes.

La historia narrada combina elementos históricos y fantásticos e incorpora algunos motivos de índole familiar, más la cesación de los sacrificios humanos. Como sucede con otros atletas, Eutimo mismo se transformó en objeto de culto heroico. Interesa rescatar en este relato el desamparo, en general, de una población inocente y, en particular, de las mujeres premiadas (¿o castigadas?) con la belleza física.

Caso Auge

Ha quedado registrado con variantes, por ejemplo, en Apolodoro, Diodoro Sículo (4.33), Estrabón (13), Pausanias (8.4.8-9, 47.2, 48.7; 10.28.8), Higino (*Fab.* 99 a 101, 161, 252). El violador es Heracles y nacerá un niño que la sacerdotisa y princesa de Arcadia, Auge, oculta en el templo de Atenea (según Pausanias en 8.48.7, en el de Ilitia, o diosa que preside los alumbramientos, o epíteto de Ártemis). Indignada por la profanación, Atenea castiga la tierra de Tegea con la esterilidad. Sin embargo, la historia terminará bien: a pesar de que el padre y rey la entrega para ser sacrificada, el señor de los misios se casará con ella y el niño, expuesto en el monte Partenio, será amantado por una cierva y llamado Télefo. Ya criado por pastores corintios, irá

a Delfos para saber su identidad y devendrá hijo adoptivo del esposo de su madre.

Apolodoro narra: "Al pasar por Tegea, Heracles, desconociendo a Auge, hija de Aleo, la sedujo" (2.7.4). Completamos la idea: aunque la hubiera reconocido, Auge no se habría salvado del agresor.

Nuevamente, el mensaje es muy claro: la diosa de la inteligencia especulativa condena a la víctima, no al ofensor. Y la esterilidad, problemática todavía hoy no resuelta, causa preocupación y desvelos, más aún si se trata de una punición divina, en forma de peste, a la *polis* toda.

Caso Apemosine

Apolodoro describe la historia de dos hermanos que han abandonado su isla para evitar que se cumpliera el oráculo de que uno de ellos daría muerte al padre:

"(...) temiendo [Altemenes] llegar a ser el parricida, abandonó Creta con su hermana Apemosine y habiendo llegado a un lugar de Rodas, se estableció allí y lo llamó Cretinia. (...) Poco después se convirtió en el asesino de su hermana; pues Hermes, enamorado de ella e impotente para alcanzarla cuando huía (pues lo aventajaba por la agilidad de sus pies) cubrió el camino de pieles recién desolladas; y cuando al regresar de la fuente, Apemosine resbaló sobre ellas, fue seducida por Hermes. Ella relató a su hermano lo sucedido, pero éste creyendo que la mención del dios era un pretexto, la mató a patadas." (3.2.1)

Al dios de los caminos se le antoja tenderle una trampa. Esta vez, la desconfianza motiva el crimen. Un hermano exasperado y fuera de sí obra con ferocidad; su reacción se aviene al modo de morir de la joven. Afortunadamente Altemenes no había matado a su padre, simplemente pateó a Apemosine hasta dejarla exánime...

Caso Halia

Su nombre predice su final: *halós* es uno de los vocablos griegos para designar el mar, como si dijéramos "la salada".

Halia es amante de Posidón, dios del elemento líquido, del cual tuvo una hija, Rodas, que dio su nombre a la isla, y seis hijos (Diodoro Sículo 5.55.2). Habiendo ultrajado estos a Afrodita, indignada ella por la soberbia juvenil, hizo que enloquecieran y abusaran los seis de su madre. Ante aberración tan extrema, Halia se arrojó al mar y fue divinizada e invocada con el nombre de Leucotea, "diosa blanca", "diosa del alba". Esta parte de la historia cuadra bien con nuestras expectativas. ¿Qué pasó con los hijos? Posidón no solo se apiadó de ellos sino que les asignó por morada el interior de la Tierra, como *daímones* bienhechores.

De nuevo los dioses muestran su índole: la del amor, su furia implacable cuando se considera olvidada e injuriada; el otro, raras veces piadoso, convierte a los victimarios en tutelares. Implícitamente son premiados y recibirán la veneración de los mortales, aunque justo es reconocer que han obrado por enajenación.

Caso Casandra

Áyax de Oileo abusó de Casandra, "la más distinguida de aspecto entre las hijas de Príamo" en términos homéricos (*Iliada* 13.365), la noche en que Troya fue tomada y los locrios lo honraron como a un dios. La escena descrita por Apolodoro inquieta a pesar de su brevedad, como si el autor reflejara con total desnudez una acción habitual: "Áyax, el locrio, viendo a Casandra abrazada a la xoana de Atenea, la forzó; por esto se dice que la imagen mira hacia el cielo." (Epítome, 5.21)

Por su parte, Pausanias consigna dos veces esta escena; en 5.19.5, cuando transcribe incluso la inscripción que se podía leer al pie de la imagen y en 9.26.3, cuando enumera las pinturas de Polignoto -en un templo en Delfos llamado *léchhē* ("lugar de reunión"), dedicado por la polis de Cnido-. A Casandra se le elevó un templo en Leuctra y Licofrón habla de otros dos en Dania y Dardania, en los que buscaban asilo las jóvenes que rehuían el matrimonio.

Un paraje sagrado es nuevamente testigo del insulto. Aunque su estatua se tambalea sobre la base, la diosa no interviene. Es más, cuando los mismos helenos se disponen a lapidar a Áyax por su irreverencia (por el recinto que eligió para el delito, no por la violación en sí), él se salva porque se refugia en el altar de la diosa cuyo santuario acaba de profanar.

Caso Larisa

Fue violada por su padre, Píaso, rey de Tesalia. La joven se vengó: un

día en que él estaba inclinado sobre un tonel con vino, lo empujó y lo ahogó.

Figura este episodio en los escolios a *Argonáuticas* 1.1063 de Apolonio de Rodas. Sin embargo, la reparación por mano propia es excepcional.

Caso Hipo y Molpia

Cuenta Pausanias (9.13.5) que en la antigua Beocia, en las cercanías de la ciudad de Leuctra, vivía un tal Escédano (derivado de *skedánnymi*, esparcir, derramar) quien tenía dos hijas, Hipo y Molpia. Ambas fueron violadas por dos lacedemonios -cuyos nombres registran los antiguos- y abochornadas se ahorcaron. En vano trató el padre de que se hiciera justicia y, ante la falta de apoyo, él también se suicidó pero antes maldijo con vehemencia a Esparta. La tradición considera la imprecación paterna como una de las causas de la derrota histórica de Esparta a manos del célebre general tebano Epaminondas en 371 a. C., quien ofreció sacrificios e hizo súplicas a los tres antes de la batalla decisiva.

2. Intentos de violación

Dos conatos de violación resultan sugestivos por los desenlaces: uno tiene como protagonista a Alcipe, mortal, y el otro, a Atenea; el primero, prácticamente desconocido, el segundo en cambio muy difundido por los mitógrafos⁴⁴.

⁴⁴ El incidente en el que muere Eurídice, esposa de Orfeo, registra que la ninfa es mordida por una serpiente acuática en momentos en que huye de la persecución de Aristeo (Virgilio *Geórg.* 4.457, Ovidio *Met.* 10.8-85 y 11.61-661, etc.). Si bien no se explicita el deseo del acechador, fácil es inferir

Brevemente, uno de los relatos consigna:

“Cuando Halirrotio, hijo de Posidón y de la ninfa Éurite, trataba de violar a Alcipe, fue descubierto y muerto por Ares. Posidón lo acusó y habiendo sido juzgado por los doce dioses en el Areópago, fue absuelto.” (Apol. 3.14.2)

Si bien Ares se comporta justiciaramente -Alcipe es hija suya y de Aglauro-, Posidón se siente ofendido en carne propia ante el asesinato de Halirrotio, nombre parlante “batido por las olas”, “estruido del mar”, y lleva a litigio la acción del dios más joven. Como explica Pausanias (1.21.4 y 28.5), el espacio elegido, a causa de este incidente, tomará el nombre del acusado: Areópago o “peñasco de Ares”. Después se convertirá en un tribunal célebre donde se juzgaban precisamente los crímenes familiares. El mitógrafo recurre al verbo *aischynō* para el acto de Halirrotio, verbo que significa avergonzar, mancillar, violar, deshorrar, ultrajar. Es más seguro, por ende, que Ares haya vengado la consumación, no el intento.

En cuanto a la segunda narración -¿reflejo de rivalidad entre dioses artesanos?-, en algunas versiones Hefesto, el forjador cojo, intenta violentar a su sobrina Atenea y su semen queda en la pierna de la joven, de donde nacerá Erictonio, uno de los primeros reyes de Atenas (Apolodoro 3.14.6 ss, Pausanias 1.2.6, Higino *Fáb.* 166, Ovidio *Met.* 2.552 ss, etc.).

que sus propósitos son lesivos. (Aristeo será luego honrado en Arcadia.)

Caso Ródope y la virginidad

El último episodio escogido es muy ilustrativo para una mejor aprehensión de las condiciones femeninas. Ródope es la heroína de una leyenda que registró el escritor griego nacido en Alejandría, Aquiles Tacio 8.12.

En los textos antiguos, el Asia Menor se asoció frecuentemente a lujuria y afeminación. En este caso, la ciudad es Éfeso, con un culto muy importante a Ártemis⁴⁵ y un gran templo en su homenaje. Resulta ser que Rodope, una de sus compañeras de caza, le había jurado conservar su castidad pero, a causa de Afrodita, se entregó a un joven pastor de nombre Eutinico.

A él no le pasó nada pero la muchacha fue escarmentada con todo el rigor del que es capaz la estricta diosa arquera. En lugar de reprochar a Afrodita el que hubiera insuflado caprichosamente amor indebido en Ródope -esto es, en vez de enojarse con una igual-, la flechadora juzgó que la mortal había cometido sacrilegio y el castigo inmediato consistió en una metamorfosis: la transformó en la Éstige, fuente que fluía de la misma gruta donde ella había entregado su donceller. Ártemis preside así la transición o el pasaje femenino de *parthénos* a *gyné*... preside y apalea.

Es elocuente este dato: se empleaba el manantial para comprobar la castidad femenina o se las entregaba a un esposo apenas salidas de la niñez, las jovencitas tenían que jurar por escrito an vírgenes. Se ataban al cuello una

tablilla con tal inscripción y luego bajaban a la fuente. Normalmente, como era poco profunda, no había peligro de ahogarse pero si habían mentido, el agua subía y les llegaba hasta el cuello, recubriendo incluso la tablita donde estaba consignado lo que, por consiguiente, resultaba un perjurio, gravísima falta a los ojos de todos.

Otra vez advertimos la indefensión femenina frente a los dioses, en este caso significativamente deidades antitéticas (Afrodita-Ártemis) y la metamorfosis impuesta, castigo no por la fuente en sí -un recinto consagrado-, sino por el destino que se le dará en adelante. No se pone a prueba a los varones. Y, nota complementaria, la castidad repercutía como imperativo a la hora del matrimonio. Seguramente un público atento -mujeres incluidas- presenciara la escena, poniendo al desnudo la privacidad femenina y ejerciendo de esta manera un control de las relaciones es basado en el miedo y el posible escarnio.

Históricamente, la *prailia*, primer día de la ceremonia de bodas, se centraba en la preparación de la novia, quien debía bañarse en aguas de un río o fuente sagrados o en su casa. El agua debía ser buscada por un muchacho de la comunidad. En esta escena del baño se realizaba un simulacro de violación -nuestro eje temático-, que simbolizaba la purificación de la primera menstruación para volver fértil a la novia. Dentro de este ritual de transición, exigir la virginidad como prueba prevenía el agravio para el esposo y la molestia de tener que enfrentar a un probable "dueño" anterior, y evitaba que el matrimonio nuevo comenzara mal y / o que un

⁴⁵ De hecho el bosque y las montañas son lugares propicios para evitar todo contacto con los hombres. Es asimismo muy independiente -y temido por el varón- el pueblo de las Amazonas.

mal inicio diera un desenlace equivalente.

A modo de conclusión Gofí Zubieta (2005: 125) afirma:

“La mitología es esperpéntica. Lleva al límite las pasiones humanas, experimenta con todas las posibilidades, tensa al máximo los conceptos, pone a prueba las normas, exagera los vicios, magnifica las virtudes, desfigura la realidad. Nos pone ante la caricatura de nosotros mismos y de nuestros ideales.”

La amplificación, la hipérbole, alcanza obviamente a los relatos de insolencia masculina que se han examinado. En ellos la mujer es una presa, un botín, un trofeo. Más que el modo de expresión que adopta el mito, interesa realzar la turbadora frecuencia con que la temática se nos presenta: los ejemplos de desvalimiento y de pasividad ante el atropello, la injuria y la grosería, se multiplican en el ámbito griego.

Los documentos presentados han permitido ahondar una índole de violencia, constante universal que ha condicionado lo femenino desde tiempos remotos. Muestran que la mujer no estaba segura afuera, en el territorio masculino, en el *éxō*; tampoco adentro, en el *éndon*. Podían ser mancilladas en sus mismos hogares o en un templo, en un camino o en un bosque, sin importar su condición social, su recato y sus deseos; por extraños o parientes, con presencia o ausencia de dioses o humanos cómplices, casi nunca aliados de las violadas, con gestación de hijos o sin ella, con sanciones posteriores varias - mutilaciones, destierro, muerte por

suicidio o asesinato, esclavitud, entrega a otros dueños.⁴⁶

Con fines normativos, controladores y punitivos, los relatos míticos conforman un sistema operativo regulado, escuchado desde la infancia en los círculos femeniles, con consabidas y habituales repeticiones... y con efectos psicológicos, afectivos y volitivos pre-visibles.

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

FUENTES

Bonifaz Nuño, Rubén (introd.) (1979). *Publio Ovidio Nasón. Metamorfosis. Libros I-VII*. México: UNAM.

Freixas, Alberto (dir.) (1950). *Apolodoro. Biblioteca*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Montesinos Rosas, Liliana (2004). *Cuentos de fogón*. Santiago de Chile: Ediciones La Garza Morena.

Page, T. E. (ed.) (1935). *Pausanias. Description of Greece* (5 vol).

⁴⁶ Mientras concluía este artículo, conmocionaba el caso de Yanel Marcela Serapio, una adolescente raptada el 21 de agosto, violada y estrangulada en Lavalle, Mendoza. Lejos del mito y sin embargo tan cerca de él, la crudeza de una realidad agresiva nos invade y abofetea diariamente.

Cambridge-London: Harvard University Press.

--- (1939). *Diodorus of Sicily* (12 vol.). Cambridge-London: Harvard University Press.

--- (1954). *The Geography of Strabo* (vol. III). Cambridge-London: Harvard University Press.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Errandonea, Ignacio (dir.) (1954). *Diccionario del mundo clásico* (2 vol.). Barcelona: Labor.

Espejo Muriel, Carlos (2006). "Mujer, matrimonio y ritual de bodas en Grecia primitiva", <http://perso.wanadoo.es/cespejo/mujer.htm>

Fernández Galiano, Manuel (1969²). *La transcripción castellana de los nombres propios griegos*. Madrid: Sociedad Española de Estudios Clásicos.

Gofñi Zubieta, Carlos (2005). *Alma femenina. La mujer en la mitología*. Madrid: Espasa Calpe.

Graves, Robert (1967). *Los mitos griegos* (2 vol.). Buenos Aires: Losada.

Grimal, Pierre (1984). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Guirand, Félix (Ed.) (1960). *Mitología general*. Barcelona: Labor.

Hornblower, Simon & Spawforth, Antony (Eds.) (1996³). *The Oxford Classical Dictionary*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Kirk, G. S. (1985). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paidós.

López Eire, J. A. (ed.) (1988²). *Historia de la literatura griega*. Madrid: Cátedra.

Philip, Neil (2000²). *Mitos y Leyendas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Prampolini, Giacomo (1969). *La mitología en la vida de los pueblos*. Barcelona: Montaner y Simón.

Ruiz de Elvira, Antonio (1995³). *Mitología clásica*. Madrid: Gredos.

Abstract

Excluding, among so many people, tragedians' voices of the 5th century b. C., the works of Dionysius of Halicarnassus (1st century b. C.), Ovid, Diodorus Siculus, Hyginus (the three of them, I b. C.- I a. D.), the mythographer Apollodorus (1st century a. D.), Pausanias (II a. D.), Antoninus Liberalis (2nd century a. D.), Achilles Tatius (late 2nd or, at the longest, the beginning of the 3rd century), Johannes Tzetzes (12th) are a part of compilations of ancient Greek myths that today continue being an object of examination and reflection from several viewpoints.

In such statements, the situation of women' social defenselessness is everlasting: it is ceaseless the parade of repudiations, abandonment, mistreatment, matricides, death to members' hands of the same 'oikos', kidnapping, even loans and "gynecophagia" by their husbands, diverse punishments as religious ritual exclusion or mutilations, multiple rejections, secret childbirths to prevent infanticides and also the mothers' death, the donation of the children to save their lives and even the filicide to avoid them greater harm.

In this context, the present article focuses on the revision, selection and critical analysis of mythical stories whose topic is rape, its characteristics, consequences, actors, factors and effects and which brutal agents are immortal or mortal, in a map extended to regions and *poleis* of the continental and the insular Greece, the Magna Graecia and the *apoikíai* of Asia Minor. In a mythical drapery and with similar patrons, such stories reflect the feminine fear, the conditions of inferiority and the extreme forms of survival in a hostile world.

Correo electrónico: elbiad@logos.uncu.edu.ar

Key words: mythical Greek stories – violence against women – female victims - rape.

Datos y dirección del autor

Profesora, licenciada y doctora en Letras. Especialista en Filología Clásica. Ejerce la docencia y la investigación. Titular por concurso de las cátedras Lengua y Cultura Griega I (Letras) y Griego I (Filosofía) de la Facultad de Filosofía y Letras – UNCu. Sus tres últimas publicaciones son: “Un rompecabezas con epítetos o cómo reconstruir la identidad divina de Apolo (*AP IX. 525*), *Europa* 5, Facultad de Filosofía y Letras, formato CD, 2007 y 2008, “Reconfiguración del Magno en un texto cristiano del siglo XIII: *El Libro de Alexandre*”, *Vera Humanitas* vol. XXIV, n° 45, México: Universidad La Salle, 127-139 y “La tradición grecolatina en el himno II del *Cathemerinon* de Prudencio”, en Simposio Internacional Helenismo Cristianismo, Buenos Aires, UNGS, formato CD.

NORMAS PARA COLABORADORES

Psico/Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, es una publicación científica en la que pueden tener cabida resultados de investigaciones en las distintas áreas de la Psicología y la Pedagogía, con apertura a enfoques sociales que interesen desde aquellas disciplinas o las afecten. Está dirigida a especialistas y estudiantes avanzados en las temáticas predichas. No publica artículos de divulgación ni los que simplemente exponen opiniones en lugar de conclusiones derivadas de una investigación contrastada.

Para la aprobación y posterior publicación de las colaboraciones, éstas serán sometidas a consideración del Comité de Redacción y requerirán la evaluación positiva de dos expertos, quienes no conocerán el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos inéditos.
- Se enviará un E-mail a: centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar con dos archivos adjuntos, en uno el artículo sin los datos de identificación del autor y en el otro una nota de presentación del autor con sus datos personales.

- *Longitud*: No deberá exceder de 30 páginas.

- *Los trabajos tendrán el siguiente orden*: título, nombre del autor, resumen en español, palabras clave, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas, *abstract* y *key words*, datos y dirección del autor.

Título: en mayúscula, cursiva y centrado (sin subrayar).

Nombre del autor: debajo del título, dejando una interlínea, alineado a la derecha, en cursiva y sólo la primera letra del apellido/s y nombre/s en mayúscula. Abajo, el lugar habitual de trabajo.

Resumen en castellano: No deberá exceder 15 líneas.

Palabras clave: descriptores relevantes del tema y subtemas.

Subtítulos en cursiva.

Citas en el redactado:

a) *Obras de referencia*:

Las referencias bibliográficas suelen tener dos funciones principales: justificar la exposición y/o remitir a otras obras para ampliar lo que se expone. En el redactado del texto puede hacerse un resumen o síntesis del contenido de la referencia. En estos casos, se pondrá entre paréntesis el autor y el año de publicación separados por una coma. Ej.: la sociología francesa se preocupó de los "hechos sociales" (Durkheim, 1895).

Quando se efectúan varias referencias seguidas, la ordenación en el redactado será alfabética -no cronológica- y se separarán por punto y coma. Ej.: El aprendizaje estratégico es uno de los tópicos que de manera más decisiva ha influido en la investigación educativa a partir de la década de los ochenta (Castelló y Monereo, 2000; Martí, 1995; Mateos, 2001).

Cuando se refiere por primera vez en el texto una obra de hasta cinco autores hay que incluirlos a todos. Ej.: (Bartolomé, Echeverría y Rodríguez, 1984).

En el caso anterior, a partir de la segunda referencia, se escribirá el primer autor seguido de *y col.* Ej.: (Bartolomé y col., 1984).

En cambio, cuando la obra es de más de cinco autores, a partir de la primera referencia, ya se escribirá sólo el primero e *y col.*

b) Citas textuales:

Las citas textuales se insertan en el texto entre comillas, seguidas de la referencia con indicación del número de página. Esta última sigue al año de publicación después de dos puntos, sin anteponer p. o pp. Si se elimina parte de una oración en la cita, se indica con (...); si fuera entre oraciones, con cuatro puntos suspensivos (....). Si se insertan explicaciones propias en una cita directa, se emplean corchetes y no paréntesis.

Se recomienda no abusar de las citas textuales ni de las notas a pie de página.

Referencias bibliográficas:

Se deberá consignar sólo las obras citadas en el cuerpo del artículo, ordenadas alfabéticamente, tomando como referencia los apellidos del autor o, en el caso de que no haya un autor definido, la primera palabra principal del título.

Se presentarán al final del artículo, según los siguientes criterios tipográficos:

✓ Separe las referencias mediante doble espaciado (o mediante un espaciado menor que usted fije, ej.: en Word, 6 ó 12 puntos).

✓ Aplique una sangría francesa a los párrafos (la 1ª línea se alinea con el margen izquierdo y a las demás líneas se les aplica una sangría de tres espacios con respecto al margen izquierdo).

✓ Escriba los nombres de todos los autores con el apellido primero y separándolos con una coma. Escriba el nombre completo o la inicial con punto si aquél no figurara. Seguidamente, coloque el año de publicación entre paréntesis y un punto.

✓ Si debe citar más de una obra del mismo autor o autores, ordénelas cronológicamente.

✓ Si de un mismo autor o autores existen más de una referencia de un mismo año, agregue al año letras minúsculas, comenzando por la a, a fin de distinguirlas.

✓ En los títulos de libros y artículos, comience solo la primera palabra de cada título, subtítulo y nombre propio con una letra mayúscula. Use letra cursiva en los títulos de los libros.

✓ En los libros, indique la edición -si no es la primera- a continuación del título del libro (entre paréntesis) y abrevie edición en minúscula; ej.: (5ª ed.).

✓ Escriba los nombres completos de los editores (pero no consigne la palabra "Editorial").

✓ Anteponga el lugar de edición a la Editorial (y el país, si fuera necesario) y separe mediante dos puntos.

✓ No ponga los títulos de los artículos de publicaciones periódicas entre comillas ni los subraye.

- ✓ Coloque en cursiva el nombre de la revista donde se publica el artículo.
- ✓ En los títulos de las revistas, comience las palabras significativas con una letra mayúscula.
- ✓ No escriba p. o pp. delante de las páginas de las revistas científicas.

Se muestran ejemplos de los distintos materiales que pueden incluirse en una bibliografía:

Un libro con un autor:

Vázquez, Stella Maris (2001). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Un libro con dos autores (siempre citar los dos nombres en el trabajo): Si fuera una traducción, al final, se agrega entre paréntesis trad. del original -o de la edición- inglés, estadounidense, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente:

Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill. (Trad. del original estadounidense de 1975).

Un libro con tres a cinco autores: En el texto, citarlos a todos la 1ª vez que aparecen; luego, citar Peronard Thierry y otros. En la bibliografía, hacer la cita completa:

Peronard Thierry, Marianne, Gómez Macker, Luis, Parodi Sweis, Giovanni y Núñez Lagos, Paulina (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Un libro con seis o más autores: Citar siempre solamente el primero y otros.

Un libro con un/os editor/es, un/os compilador/eres, un/os coordinador/es:

Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Un capítulo en un libro con editor, compilador o coordinador:

Martí, Eduardo (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (111-121). Madrid: Aula XXI-Santillana.

Una reedición de un libro:

Ausubel, David (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (5ª reimpresión de la 2ª ed.). México: Trillas. (Trad. del original estadounidense, 1968).

Un artículo de una revista científica:

Jordán Sierra, José Antonio (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, España, XLI(224), 153-172.

Un artículo firmado en una revista mensual o semanal:

Braceli, Rodolfo (2002). Los Quijotes de Mendoza. *Nueva*, Mendoza, Marzo, 556, 10-15.

Un artículo firmado en un periódico:

Pithod, Abelardo (1997, Agosto 9). ¿Hay más mal que bien en el mundo? *Los Andes*, Mendoza, Rca. Argentina, Sección Opinión, p. 10.

Un artículo anónimo:

Atención a la diversidad (1997, Abril). *Zona educativa*, Buenos Aires, Rca. Argentina, 40-42.

Un programa de software:

Microsoft Woks for Windows 95 (1995). [Programa de computadora]. Redmond, WA: Microsoft.

Fuentes consultadas en Internet

Si se trata de un documento: Apellido y nombre del autor. Año de edición (entre paréntesis). Título del documento (en letra cursiva) y, separado por un punto, todo otro dato que ayude a la identificación; entre paréntesis, la página Web y el día de consulta.

Thomas, H. (2002). *La importancia de la comunicación interna a través de Intranet*. México, Área de Recursos Humanos (www.yahoo.com.mx, 20/02/2002).

Abstract y key words: traducción al inglés del título del artículo, del resumen y de las palabras claves (*key words*).

Datos y dirección del autor: se deberá adjuntar un sucinto currículo (de no más de 10 líneas) en el que no debe faltar el título académico, la ocupación principal y la dirección a la que los lectores puedan dirigir la correspondencia.

Notas de pie de página: Se avisarán en el texto con numeración corrida. No deben utilizarse para colocar referencias bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

No se garantiza la devolución de los artículos no publicados. El autor recibirá ejemplares del número de la revista en que se publique su artículo.

ÍNDICES ACUMULADOS

Revista N° 1:

- Rosemarin, Shoshana, Venger, Nora, Lurie, Lea y Kozulin, Alex. La modificabilidad de la percepción analítica como función del aprendizaje mediado.
- Florenzano Urzúa, Ramón. La juventud en Latinoamérica: perspectivas para el siglo XXI.
- Difabio, Hilda. Comprensión lectora del cuento "Ante la Ley" de Franz Kafka.
- Pithod, Abelardo. La nueva pedagogía de la mujer.
- Alonso, Ernesto. El análisis del discurso en psicología social.
- Villalba de Tablón, Marisa y Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Aprender a pensar la imagen.
- Chiarpotti, Fabiana. La pedagogía del modelo como estrategia para el cambio de actitudes.

Revista N° 2:

- Rimoldi, Horacio. Información y cognición e información y creatividad.
- Pithod, Abelardo. La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand.
- Alonso, Ernesto. "Fact and opinión". La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de *Página 12*.
- Di Fresco, Carina. Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos.
- Moreno, José Eduardo. El perdón en la psicología contemporánea.
- Braceli de Iriart, María Eliana. La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen.
- Aparicio de Santander, Miriam. Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. "Locus" de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar.

Revista N° 3:

- Pithod, Abelardo. Algunos aspectos de la frustrada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía.
- Caiceo Escudero, Jaime. La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas.
- Difabio de Anglat, Hilda. Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario.
- Aparicio de Santander, Miriam. Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar.
- Di Fresco, Carina. Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio.
- Rodríguez, Cecilia e Ison, Mirta. Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales.

Mazzitelli de Peralta, Claudia y Aparicio de Santander, Miriam. Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio.

Revista N° 4:

Difabio de Anglat, Hilda. Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.

Caiceo Escudero, Jaime y Parraguéz Torres, Sonia. Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado -"care"-.

Landini, María Luisa, Varela, María Eugenia, Correa, Estela y Ureta, Adriana. La subjetividad en el niño que trabaja.

Muñoz de Visco, Elina, Sans de Uhrlandt, Marta y Calzetti de Vila, Nancy. Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.

Nota crítica: Pithod Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 323 págs.

Revista N° 5-6:

Vázquez, Stella Maris. Los contenidos transversales.

Rapetti, María Virginia. Reflexión y aprendizaje matemático.

Difabio de Anglat, Hilda y Villalba de Tablón, Marisa. Lógica aplicada y aptitud crítica en el nivel superior.

Jury Moreno, Carlos Omar. La promoción del pensamiento crítico y de las habilidades de razonamiento.

Fazio, Marisa Carina. Los grandes ausentes en la elaboración de un plan de evaluación institucional.

Aparicio de Santander, Miriam y Mazzitelli de Peralta, Claudia. Las estrategias cognitivo-educacionales no convencionales: herramientas para una mayor eficacia pedagógica.

Revista N° 7-8:

Aparicio de Santander, Miriam. Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un análisis de impacto.

Galimberti, Ana. La Mujer. Una nueva pedagogía.

Macias, Ascensión, Maturano, Carla y Calbó Torné, Palmira. La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje.

Lanz, María Zulma. Estrategias de aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria.

Fracapani de Cuitiño, Marta y Fazio Marisa Carina. Evolución del proceso educativo en carreras interdisciplinarias de posgrado en el área de las ciencias de la salud: experiencia del curso de bioética fundamental de la carrera de Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas, UNCuyo, 2003.

**Este libro se terminó de imprimir
en Octubre de 2008
en Artes Gráficas Unión
Perú 1875 - Tel. 4257043
Mendoza - Argentina**