

De la escuela conductual a la escuela reflexiva

Mario Izcovich

Psicólogo, psicoanalista y formador

Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis

Co fundador del Instituto de la Infancia de Barcelona

Recibido: 10.02.2024 **Aceptado:** 09.03.2024

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504946>

Resumen

De la escuela conductual a la escuela reflexiva

Los claustros de profesorado detectan un aumento de situaciones violentas en las escuelas. Nos preguntamos si esto no es consecuencia de los cambios que se han operado en nuestra sociedad y los efectos que estos tienen en la escuela.

¿Qué escuela, entonces, conviene para estos nuevos tiempos?

La cuestión de la autoridad es central para pensar los impasses y las situaciones problemáticas que se dan. ¿Es algo dado o se ha de ganar? ¿Cómo opera el proceso de aprendizaje? ¿Cómo se crean las mejores condiciones para que esto ocurra? ¿Cómo se recupera la idea de *auctoritas*?

Los educadores muchas veces se sienten desorientados y responden como pueden, frecuentemente desde el malestar generado. El peso de la burocracia y la falta de recursos ahondan las dificultades, así muchas veces a los niños etiquetados como “conductuales” se responde de forma especular con lo que podríamos llamar la “escuela conductual”.

Se ha de reconocer que hay imposibles y que evidentemente no hay soluciones mágicas. Los intentos de dar respuesta han de pasar necesariamente por una reflexión profunda acerca de cómo funciona la propia institución, incluyendo el trabajo con cada profesional y qué cambios se han de implementar poniendo en el centro al alumnado.

Las experiencias positivas son aquellas en las que prima la escucha atenta y la reflexión y que promueven un verdadero diálogo, y que fundamentalmente evitan soluciones segregativas. Aquellas, además, en las que los educadores puedan tratar su malestar.

Palabras clave: Violencia, imposibles, cambios, autoridad, subjetividad, escucha.

Abstract

From the behavioral school to the reflective school

Teachers detect an increase of violent situations in schools. We wonder if this is not a consequence of the changes that have occurred in our society and the effects that these have on the reality of schools.

What school, then, is best for these new times?

The concept of authority is central on thinking about the impasses and problematic situations that arise. Is it a given or must it be earned? How does the learning process operate? How do you create the best conditions for this to happen? How can we bring back the idea of *auctoritas*?

Educators often feel disoriented and respond in the best way they can, often out of the discomfort generated. The weight of bureaucracy and the lack of resources deepen the difficulties, so children labeled as “behavioral” are often responded as in a mirror with what we could call the “behavioral school.”

It must be recognized that there are impossible things and that there are obviously no magic solutions. Attempts at answers must necessarily involve a deep reflection on how the institution itself works, including the work with each professional and what changes must be implemented, putting the students at the center.

Positive experiences are those in which attentive listening and reflection prevail and that promote true dialogue, and that fundamentally avoid segregation. Those also in which educators can treat their discomfort.

Key words: Violence, impossible, changes, authority, subjectivity, to listen.

Introducción

La agresividad o tensión agresiva es constitutiva de todos los seres vivos. Cuando se manifiesta en situaciones de rivalidad se dirige siempre a un otro. En cambio, podemos pensar la violencia como una forma de actuar esa agresividad. Es algo que transgrede unos límites, que va más allá. Se busca destruir, dañar. Si se repite, puede haber una satisfacción, un goce en juego, en el sentido que nos enseña el psicoanálisis.

Hay muchas formas en que se manifiesta la violencia y puede activarse por diferentes resortes, sean subjetivos, sociales o una mezcla de ambos.

Cuando la agresividad y la violencia se manifiestan en una organización humana se hace necesario regularlas para favorecer la convivencia.

En el caso de la escuela vemos que las formas de regulación van cambiando en cada época. Por ejemplo, en la actualidad serían impensables los castigos corporales que antaño recibían los niños y las niñas por parte de los adultos.

Actualmente hay una sensación generalizada que hay un aumento de episodios violentos en los centros educativos. Los educadores parecen desorientados y, a veces, buscan soluciones en el pasado que no necesariamente son útiles para esta época, lo que genera mucha impotencia y quejas.

Asistimos a un debate acerca de cómo tratarlo entre aquellos que plantean nuevos paradigmas y aquellos que se oponen, reivindicando, con cierta nostalgia, modelos tradicionales de educación. Este debate entre lo pasado y lo actual en la educación no es nuevo, se repite en cada época.

Stefan Zweig hablaba de “vieja pedagogía”, haciendo referencia a la época en la que él estudió (a finales del siglo XIX), cuando la escuela era para unos pocos.

Toda la época escolar no fue sino un aburrimiento constante y agotador que aumentaba de año en año [...] La escuela era una obligación, una monotonía tediosa, unas materias que no tenían relación con el mundo real... Aprendizaje apático dirigido no hacia la vida sino al aprendizaje en sí, cosas que nos imponía la

vieja pedagogía... Ningún maestro nos preguntó que queríamos aprender (Zweig, 1942).

Vemos como Zweig en su texto pone en cuestión la escuela a la que asistió y ya establece una diferencia entre el deseo de aprender y la demanda dirigida al alumno, es decir, ¿Qué lugar se le da a la curiosidad del niño?, ¿Qué lugar a su consentimiento de aprender?, ¿Cómo no caer siempre del lado de lo que esperan los adultos?

¿Tiene sentido este debate, cuando la sociedad en la que vivimos ha cambiado - sociedad líquida, nuevas formas de autoridad, nuevos modelos de familia, influencia de la tecnología, etc.- y las exigencias dirigidas a la escuela son otras? Es necesario reconocer qué del pasado conviene en esta época, pero se ha de poder ir más allá.

En el fondo es un debate que confronta a la escuela con sus imposibles. Esto genera impotencia y mucho malestar, por la sencilla razón de que vivimos en tiempos diferentes a los de las épocas pasadas.

Siempre hay una tensión alrededor de la escuela, se trata de algo estructural. En cada época hay ideales en torno a la educación y a la vez hay metas imposibles de cumplir.

La escuela siempre ha tenido como ideal fundamental su universalización, la educación “para todos”. Y he allí el hueso del problema, el reto imposible al que se enfrentan los educadores: de un lado el “para todos”, la estandarización y del otro lo singular de cada niño o adolescente que acude a la escuela con su historia, con sus deseos, con sus síntomas.

Pero también desde otra perspectiva, hay un choque entre el “para todos” de la burocracia educativa (de las administraciones) y la singularidad de cada educador.

Podemos decir que el acto educativo se resumiría en el encuentro entre estas dos subjetividades: el educador y el niño o adolescente en un escenario en el cual hay otros actores y un modo de hacer las cosas de telón de fondo.

Es en esta tensión entre el todo y lo uno por la que hay que navegar en la experiencia educativa, tratando con este imposible y evitando caer en la impotencia.

Hay cuestiones y debates que se mantienen en el tiempo sin embargo la función de la escuela ciertamente es invariable. Se trata de educar a los niños y adolescentes, de transmitirles unos saberes, los valores de la sociedad en la que viven y ayudarlos a que sean más autónomos, convertir a los niños en miembros de una sociedad en la que han de aceptar unas reglas.

Con frecuencia en los debates sobre educación se pone el acento en el modo de organización y no se pone en el centro al alumnado y a los educadores. La escuela como institución tiene como objetivo que “la cosa funcione”. Hay un énfasis en desarrollar protocolos, procedimientos, currículos.

En ocasiones esto no es así. Hace unos pocos años tuve la ocasión de conversar con directores de escuelas en Helsinki (en ese momento el sistema educativo finlandés era considerado como el mejor del mundo) y absolutamente todos ponían como

prioridad de la educación el bienestar del alumnado, puestos en el centro de su misión, y consideraban que eso era la clave del éxito y, por otro lado, insistían en la necesidad de confiar en los profesionales, los garantes de una buena educación.

Sin embargo, la institución escolar en nuestro país funciona como el tonel que le dieron a las “Danaides”. Debían llenarlo con agua, pero el agua se escapaba de la vasija porque estaba agujereada.

La escuela intenta cumplir con su cometido, pero el agua se escapa y falla. Y es este el inevitable “fracaso escolar”, no el de los niños y las niñas, los sujetos no fracasan.

¿Qué es esta agua en el caso de la escuela? Es lo que impide que se cumpla sus objetivos, es lo que no se controla, lo irracional que ocurre en toda organización humana.

El goce es el tonel de las Danaides y una vez que uno entra ya no sabe hasta donde lleva: empieza con las cosquillas y termina en la llamarada en nafta (Lacan, 1992).

Hay afectos, actos, relaciones y situaciones que ocurren en la institución como consecuencia de la convivencia y se escapan como en el tonel. Entre ellos inevitablemente están la agresividad y la violencia que forman parte de la condición humana. Se puede intentar regular, administrar, controlar, pero siempre emergen.

Están presentes en la escuela porque allí se trabaja con lo más humano, con lo más íntimo de cada sujeto, y en muchos casos obedecen a los patrones de funcionamiento inconsciente -lo que en psicoanálisis llamamos fantasma- de cada miembro de la comunidad educativa.

¿Podemos focalizar la violencia en la escuela solamente desde la perspectiva de los alumnos?, ¿y la institución?, ¿y los profesores?, ¿y las familias?, ¿se puede separar la violencia en la escuela de la violencia de la sociedad?

El concepto de autoridad

Hay dos grandes cambios en la sociedad actual que tienen consecuencias importantes en el funcionamiento de la escuela.

Por un lado, la relación al saber. Hoy en día no todo lo que aprenden los niños y los jóvenes lo aprenden en la escuela. Esta ha dejado de ser el templo del saber. Con la aparición de internet y de la I.A. los niños y jóvenes pueden acceder a contenidos por su cuenta. Hay un desplazamiento del saber que va de la organización escolar a lo individual.

En el fondo, el aprendizaje siempre es singular, pero en la escuela hay una experiencia compartida y precisamente eso nos muestra que no se trata sólo de incorporar contenidos. En cambio, la experiencia del joven frente a la pantalla es puramente individual, de aislamiento.

El saber está a la distancia de un clic en un teléfono inteligente, al alcance de cualquier adolescente. Esto pone al educador en un lugar difícil y no puede competir con Google ni con la I.A. en cuanto a quien sabe más.

En psicoanálisis hablamos de la función de “Sujeto Supuesto Saber”, encarnada en la figura del psicoanalista, a quien se le supone ese saber y es la palanca que opera para generar transferencia y que funcione el trabajo analítico. En la educación esta función, que ha de cumplir el educador, es necesaria para que el sujeto aprenda, se interese. No alcanza con llamarse profesor o maestro para poder ejercer la función que promueve el aprendizaje. También se trata de encarnar esta función. Esa es una distinción clave respecto al aprendizaje solitario, el lugar del educador es clave. Pensemos en aquellos maestros o maestras que nos han marcado en nuestra experiencia educativa que han despertado nuestras ganas de saber, nuestra curiosidad. Se aprende en relación a alguien.

¿Cómo es visto el profesor por sus alumnos? Es necesario que haya un reconocimiento a esta figura i para eso pensamos que son claves el amor por lo que se enseña y la capacidad de transmisión.

Por otro lado, en las últimas décadas asistimos a un cambio de paradigma en relación al concepto de autoridad. Es un concepto que ordena las relaciones. En su significado se trata del poder que ejerce el mando (R.A.E.)[1]. Sin embargo, en su etimología nos encontramos con la palabra latina auctor[2] que remite a una forma de liderazgo que potencia.

En otras épocas la autoridad se encarnaba en la figura del padre autoritario. Este modelo de autoridad suponía un sometimiento y a la vez miedo a ponerla en cuestión. La autoridad entendida de esta manera era central en el funcionamiento de la escuela. Establecía de forma clara lo que era posible y lo que no. Inclusive los estilos de dirección se regían bajo esta perspectiva.

Sin embargo, ya desde hace años hay una transformación en nuestra sociedad en relación a la figura de la autoridad, se trata del declive de la autoridad paterna, la evaporación del padre (Lacan, 1968).

Esto tiene consecuencias en todas las organizaciones: en la familia, en la Iglesia, en la política y en la escuela.

En el caso de la familia nos encontramos con padres y madres muchas veces desorientados, que buscan una brújula. Esto es muy crítico especialmente en el caso de los adolescentes. En esta época de la vida en vez de confrontarse con esa autoridad, lo que les ayudaría a construir su identidad, se encuentran con unos padres que tienen dificultades para sostener su lugar de adultos.

En el caso de la escuela, antes la autoridad estaba dada por lo formal, el nombre de la función: profesor, maestro. Actualmente la autoridad y el modelo de educación tradicional son puestos en cuestión y son muchos los maestros que se sienten descolocados.

En conclusión, estos cambios con relación al saber y a la figura de la autoridad, requieren que el educador se gane su lugar, ha de ser reconocido, no es algo que venga dado. Para ello son necesarias ciertas características personales, cierta formación y una determinada orientación de trabajo, todas cuestiones que pueden ser trabajadas siempre que el Centro cree las condiciones. Y sin lugar a duda esto tiene consecuencias en el funcionamiento de una clase y en la experiencia de aprendizaje del alumnado.

Violencia escolar

La Organización Mundial para la Salud define la violencia como 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[3].

De esta definición nos interesa poner el acento en la palabra “deliberado”, que supone una intención de forma consciente. Sin embargo, hay episodios violentos en las escuelas que no son planificados; por ejemplo, una situación generada por un alumno durante una crisis psicótica. Si no consideramos esta dimensión inconsciente se hace muy difícil entender qué es lo que ocurre y qué tratamiento darle.

Usualmente se pone en el centro la violencia ejercida en los niños y adolescentes. La violencia escolar la padecen principalmente los educandos y puede ser perpetrada por otros educandos, docentes u otras personas de la comunidad escolar (UNESCO, 2020)

Confirmamos esta idea con una simple búsqueda del sintagma violencia y escuela en Google, y se constata que, fundamentalmente, cuando se habla de violencia en la escuela se habla de bullying y de violencia de género, situando a los niños y adolescentes como objetos de esta violencia, especialmente ejercida por sus compañeros.

Sin embargo, debemos pensar la cuestión de la violencia en la escuela desde una perspectiva más transversal. Entender que no sólo los alumnos la padecen; sino que, como fenómeno humano, la padecen también los distintos actores que participan de la comunidad educativa. Los vemos en ciertas situaciones que se dan en un claustro o en relación a los padres y madres.

Propongo entender el acto violento a partir del binomio consentimiento - rechazo.

Hablamos del consentimiento a aprender, que es inconsciente. Por ejemplo, lo vemos en el entusiasmo de algunos niños y niñas a aprender a leer, lo que supone ir por la vía del deseo. El consentimiento lo ligamos a la curiosidad.

¿Pero qué pasa con el rechazo?

Para Tizio se trata de ver cuál es la modalidad del rechazo y las consecuencias que se desprenden del mismo. En ciertos casos el rechazo escolar puede ser un paso en el camino de la desinserción, pues no hay que olvidar que la escuela es el mundo para el

niño y que, como señaló Lacan, es necesario que aprenda algo para que el nudo pueda hacerse (Tizio, 2009)

Es decir, que el paso por la escuela y la relación al saber y al otro social tienen consecuencias en la subjetividad de los niños y las niñas.

Detrás de un acto violento hay un rechazo al saber, lo que incluye también rechazar a la figura de la autoridad ejercida por el educador. Hay un rechazo a la institución.

Hay unas condiciones externas que influyen en las condiciones para que se cometa un acto violento: el entorno social, la familia y sumemos a eso el funcionamiento de la propia institución. Sin embargo, si queremos abordar la cuestión de manera rigurosa, tenemos que poner el énfasis en lo subjetivo. Debemos preguntarnos por qué un niño o un adolescente responde de una manera o de otra.

Cuando hay actos de violencia es porque hay algo no anudado. Donde hay violencia no opera el mecanismo de represión, hay algo descontrolado que emerge (Miller, 2004)

En el caso de la adolescencia, los jóvenes están en la búsqueda de su propio lugar en el mundo y la escuela es la plataforma privilegiada para ensayar esa búsqueda. Quién comete un acto violento busca quedarse fuera. No hace lazo con los demás, busca ser rechazado. Así, el acto violento logrado será el del sujeto que se hace echar, segregado.

No siempre este rechazo se traduce en violencia. Puede manifestarse de otras formas, por ejemplo, en una inhibición que puede comportar problemas de aprendizaje.

Una adolescente entre sollozos me explicaba sus dificultades con el seguimiento de las clases y la angustiaba que sus profesores le decían e insistían en que parecía un “vegetal”. En este ejemplo la violencia era ejercida por sus profesores.

Para Lacan la violencia es ciertamente lo esencial en la agresión. No es la palabra, incluso es exactamente lo contrario. Lo que puede producirse en una relación interhumana es o la violencia o la palabra (Lacan, 1999, p. 468)

Por palabra hablamos aquí de lo que resulta significativo para el sujeto, no el hablar por hablar. Podemos, en efecto, poner de un lado las conductas, entre ellas la violencia y del otro la palabra. A más palabras menos riesgo de violencia. Esto no es fácil ya que para hablar se han de crear las condiciones. La primera es la de un adulto que esté dispuesto a escuchar y a dedicar un tiempo para ello.

Violencia e institución

Si seguimos a autores como Walter Benjamin o Michel Foucault vemos como también la institución por su propio funcionamiento es generadora de violencia. De manera que debemos distinguir la violencia institucional de la subjetiva, por ejemplo, los pasajes al acto.

Para que la escuela como la conocemos funcione ha de hacer uso de unas normas, de una disciplina. El objetivo es garantizar unas condiciones de trabajo para el aprendizaje. Se pone el énfasis en el silencio, la administración de la palabra, la distribución de los espacios y fundamentalmente el control de los cuerpos.

El cuerpo está también inmerso en un campo político. El cuerpo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. No obstante, este sometimiento puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil. Este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo (Foucault, 1975, p 35).

La disciplina en las instituciones es el método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 1975, p. 159). Se sitúa al alumno en un lugar en el que se espera que funcione de una manera determinada. Se lo coloca del lado de lo que en psicoanálisis se llama la demanda, lo que es esperable para los adultos. Frente a esto las respuestas de los alumnos son múltiples. La paradoja es que el aprendizaje debería ir por la vía del deseo y no de la demanda.

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Lugares diferentes a los demás y cerrados sobre sí mismos y división en zonas para saber ubicar a los individuos y poder vigilar su conducta (clases, pasillos)... Se establecen ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición. Tiempo productivo, horarios muy establecidos (Foucault, 1975, p.173)

De manera que para que la escuela como organización funcione busca que los cuerpos sean dóciles y adaptables. El objetivo es regular lo pulsional. La arquitectura escolar tradicional está al servicio de este modelo.

Podemos observar a los mismos alumnos en otro ámbito que no es el aula, por ejemplo, en una clase de natación. Antes de lanzarse al agua sus cuerpos no paran de moverse, corren, saltan, bailan, y eso parece ser lo “natural”. En cambio, la rutina escolar requiere que estos niños estén muchas horas sentados, quietos, inmóviles. El movimiento y la conversación perturban el funcionamiento de la clase. En tiempos en que la atención es un problema este control colisiona con esta excitación de los cuerpos.

La sobrediagnóstico y la sobremedicación de niños y adolescentes tienen que ver con este conflicto. Es notable el incremento de niños medicados, en muchos casos de manera innecesaria, para adaptarlos al funcionamiento y disciplina escolar.

Se aplica una disciplina cuyos pilares fueron diseñados en otra época. Lo que parece importar es el funcionamiento de la organización y no necesariamente lo que le conviene a los niños y a las niñas.

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada. Se está en la mirada de las conductas. No se escucha (Foucault, 1975, p. 200)

¿Qué significa que no se escucha? No se da lugar a la palabra, sino que prevalece la conducta, de ahí la importancia de la mirada. Se habla de alumnos conductuales y se

eleva esto a la categoría de diagnóstico, muchas veces sin saberlo, colonizados por modelos que responden a otras lógicas (como el manual de diagnóstico y estadísticas de los trastornos mentales DSM 5) y ante las actuaciones de los niños la escuela responde de manera conductual.

Podríamos utilizar un neologismo: “escuelas conductuales”. Es decir que ante conductas disruptivas reaccionan sin una reflexión profunda, operando desde el malestar generado y no de lo que conviene al alumno y a sus compañeros. Muchas veces estas acciones son claramente segregativas.

Formas actuales de tratar la violencia

Todas las organizaciones tienen formas de tratar aquello que es disruptivo. Para tal fin se crean sistemas de regulación para ocuparse de cuestiones graves y de cuestiones menores. Como lo explica Michel Foucault, se trata muchas veces de procedimientos sutiles que tratan pequeños deslices: llegar tarde, falta de atención, desobediencia, insolencia. Se establece una línea entre lo normal y lo que no es normal (Foucault, 1975) y luego se estandariza.

Pero también se dan situaciones graves que requieren de tratamientos más complejos. Las escuelas además de la legislación que vela por los derechos y deberes de los alumnos tienen reglamentos de régimen interno que establecen las normas para una buena convivencia. Hay decisiones que competen a un profesor, pero otras van más allá y dependen del claustro o inclusive del Consejo Escolar.

Lo importante es la orientación del claustro y del profesorado. Cómo se piensa lo que pasa, cómo la escuela atiende estos problemas. ¿Son útiles los protocolos o se cumplen por exigencias burocráticas? ¿Son suficientes? ¿Cómo se tiene en cuenta lo singular? ¿Cómo responder de una forma que no sea estándar?

Se insiste, entre los educadores (y también entre las familias), con el significante “castigo”. Seguramente por influencia de la educación católica que modeló la educación de este país durante tanto tiempo.

El castigo supone una pena que se impone a alguien que cometió una falta. Está dirigido a la persona y no necesariamente tiene consecuencias, no es algo corrector, ni hay un aprendizaje. Eventualmente el alumno podrá no repetir su acto por miedo a las consecuencias. Sin embargo, no necesariamente habrá una rectificación y muchas veces vuelve a ocurrir. El psicoanálisis nos enseña que el ser humano repite y esa repetición puede no siempre tener un significado, a veces puede resultar una experiencia de goce, algo que no puede dejar de hacer.

En el caso de incidentes graves es muy común que la respuesta sea un procedimiento de expulsión, ya sea de la clase o del centro por unos días. Es un mecanismo muy utilizado por los claustros, hay protocolos para ello. Evidentemente no es lo mismo que un adolescente salga de una clase porque impide su funcionamiento

(aun así, salir a dónde, a hacer qué, con quién) a que no pueda asistir al centro. Pensamos que esto último es un rechazo radical de la escuela al joven. Es una respuesta violenta a una conducta violenta, funcionando en espejo. La expulsión pensada así es más un acto de segregación.

Para que cualquier acto, como una expulsión, sea efectivo ha de mediar una reflexión y un cálculo. A veces si se utiliza bien puede ser útil, pero no sirve cuando se convierte en algo estandarizado sin tener en cuenta lo que esto significa para el sujeto en cuestión. En la medida que nos quedamos en el nivel de la conducta y del protocolo, separado de lo que le pasa al joven, las soluciones generan impotencia.

Una paciente adolescente me explicaba que estaba encantada que la expulsasen de la escuela, algo que ocurría con frecuencia, porque así pasaba tiempo con sus amigos en la calle. Lo buscaba de forma activa, era su manera de encontrar un lugar doblemente: era la “rechazada” y a la vez se incluía en el grupo de los rechazados. Ser expulsada para ella era, por tanto, un éxito.

En la serie de TV *Los Simpsons*, vemos como Bart provoca que lo saquen de su aula para que lo pongan en el aula de los “expulsados” donde encuentra con mucho placer su lugar, con los niños y las niñas considerados gamberros. Probablemente esta metáfora sea clarificadora de como cada sujeto en su discurrir por la escuela busca encontrar su lugar. Como vemos se puede buscar activamente ser “el segregado”.

La escuela ha de funcionar con unas reglas, sin embargo, situar a alguien en el lugar del “violento” muchas veces cristaliza ese lugar. No produce cambios y es una manera de que el otro insista y se reafirme. Da al niño o al joven una identidad.

En vez de hablar de corrección y de castigo propongo hablar de sanción. La sanción apunta al acto y tiene consecuencias. La sanción hace responsable al niño o al joven de lo que provoca en los demás. Nos parece que cualquier medida disciplinaria debe tener consecuencias simbólicas en el sujeto, siempre que no se trate de un caso de psicosis o de un joven autista.

La mirada de los adultos sobre el alumnado, uno por uno, es clave. ¿Qué mirada les devolvemos?

Una maestra le dice a un niño sistemáticamente ante sus interrupciones: “eres un trasto”. Esto es lo que recibe el niño. Esto descarga a la maestra de su malestar, sin embargo, no sólo no aporta nada ya que el niño no cambia su conducta, sino que lo fija en el lugar del desecho. Las etiquetas sirven para justificar, pero rara vez producen cambios.

Propongo dar espacio a la reflexión. Evidentemente, cuando acontece un hecho violento se ha de controlar la situación, en ese momento no es posible pensar, es lo que yo llamo “Tiempo 1”. Ha de operar un acto para limitarlo. Pero a posteriori (“Tiempo 2”) si no hay una reflexión conjunta no habrá una rectificación y probablemente se seguirá en el camino de la repetición.

Ante actuaciones de los niños o adolescentes, es necesario intentar explorar alternativas, escuchar qué hay detrás de ese acto, qué razones. Pensar qué pueden hacer

de otra forma la escuela y los educadores. Conversar y reflexionar con los otros miembros del equipo para construir una visión conjunta. Procurar que no obstaculice la propia agresividad y el malestar generado frente al conflicto con un alumno.

Es fundamental incluir a la familia, generando confianza ya que muchas veces los padres se sienten cuestionados y se ponen a la defensiva.

Es necesario estar dispuesto cuando es factible, a salir de la lógica del “para todos”. Las soluciones para ser efectivas han de ser singulares, inventadas ad hoc para ellos.

A veces, es necesario incluir a profesionales externos. La opinión de alguien que al no estar implicado en lo que ocurre, escucha de “otra” manera y puede aportar luz. Puede servir para pensar en qué lugar se sitúa el educador y qué es lo que conviene en una situación determinada.

Es imperativo repensar el uso del tiempo y de las reuniones. Las escuelas priorizan la gestión por encima de la reflexión y esto genera malestar entre los profesionales. Son muchos los educadores que sufren en silencio y que inclusive tienen síntomas tales como insomnio y ansiedad. Muchas de las bajas entre el personal docente obedecen al malestar generado en la institución y que no ha sido lo suficientemente hablado y tratado en el claustro o de forma individual.

No hay espacios suficientes en los cuales repensar la tarea, las escuelas no lo promueven. El discurso pedagógico insiste en la adquisición de recetas y herramientas que pueden ser útiles para la gestión, pero no para tratar el malestar subjetivo que es vivido en la soledad y luego se actúa en la situación de clase.

Hay centros que entienden esto. Priorizan los espacios de trabajo común, generan confianza para que los miembros del claustro puedan compartir sus experiencias, hay un mayor cuidado por parte de los equipos directivos por las personas en detrimento de la burocracia.

Si la “escuela conductual” genera las condiciones para que emerjan conductas violentas pensamos que una “escuela reflexiva” puede crear las condiciones para que estos episodios sean menos frecuentes y que además sean tratados mucho mejor, evitando el malestar.

Muchas veces se crean dispositivos de tratamiento de situaciones verdaderamente conflictivas, espacios de convivencia. Estos espacios deben ser evaluados. ¿Son eficaces? ¿se deben redefinir? ¿cómo se trata la singularidad de los casos?

Es importante transformar los espacios de formación, que muchas veces resultan muy técnicos y son puestos en cuestión por los mismos participantes en verdaderos espacios de conversación y escucha entre pares, a veces con la ayuda de profesionales externos preparado para ello.

Asimismo, es necesario escuchar a los padres y madres. Ellos conviven con sus hijos e hijas y tienen información que puede resultar útil. Es necesario crear canales de confianza.

Hay muchos educadores para los que nada de esto es nuevo. Profesionales que se forman, que entienden que su función ha cambiado, que están dispuestos a pensar acerca de su quehacer, de los alumnos, de lo conflictivo y compartirlo con sus pares. Profesionales que intentan encontrar en todos los niños y niñas algo que brille, darles otra mirada que los saque del lugar en el que se encasillan. Educadores con los que los alumnos sienten confianza.

El verdadero desafío es cómo dar más lugar a la palabra. Cómo escuchar de forma activa a los niños, a los adolescentes. Cómo crear espacios de verdadera conversación.

¿Acaso esto no supone ser una escuela inclusiva? Aquella que busca las alternativas para que cada niño y niña y cada adolescente encuentre su lugar. Una escuela centrada en los alumnos y no en la escuela misma.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2010). *Crítica de la violencia*. Barcelona: Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social
Revista Argentina de Investigación educativa.
- Lacan, J. (1949). *La agresividad en psicoanálisis. Escritos*. Barcelona: Siglo XXI,
- Lacan, J. (1968). Nota sobre el padre. *El Psicoanálisis, Revista de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis*, Nº 29, 2016.
- Lacan, J. (1992). *El Seminario 17, El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *El Seminario 5, Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A., (2004). Niños violentos. *Revista Carretel* Nº14, Bilbao.
- Tizio, H. (2007). *Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes*
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000100012
- Tizio, H. (2009). Rechazo al saber y Desinserción. *Blog Escuela Lacaniana de Psicoanálisis* https://elp.org.es/rechazo_al_saber_y_desinsercion_hebe_tiz/
- UNESCO (2020). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Zweig, S. (1942 - 2011). *El mundo de ayer: Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado.

Notas

- [1] Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (Actualización 2023)
<https://dle.rae.es/autoridad>



[2] Veschi, B. *Etimología. Origen de la palabra* (2020). Consultado el 3 de febrero de 2024

<https://etimologia.com/autoridad>

[3] Ministerio de Sanidad. *Web temática Violencia y Salud*. Consultado el 3 de febrero de 2024

<https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/violencia/violenciaSalud/home.htm#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20violencia,trastornos%20del%20desarrollo%20o%20privaciones%E2%80%9D>

Correspondencia con el autor: *Mario Izcovich*. E-mail: marioizcovich@yahoo.es