

“Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”

Exposición del profesor Philippe Meirieu, pedagogo, docente y formador de docentes. Participó en la creación de instituciones formadoras y actualmente se desempeña como director del Instituto de Ciencias y Prácticas de Educación y Formación (ISPEF) de la Universidad Lumière-Lyon. Dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. Es especialista en temáticas vinculadas al lugar del sujeto en los procesos educativos y trabajó sobre la vinculación entre la ética y la tecnología. Es autor de libros de pedagogía, ensayos, cuentos y programas televisivos. Entre sus obras se destacan *Frankenstein educador* y *Referencias para un mundo sin referencias*, libros traducidos y editados por Paidós.

Corrección y adaptación: profesora Silvia Martínez Carranza de Delucchi

Les agradezco haberme invitado y lamento no poder hablar el castellano, ya que lo haría de forma muy aproximativa. Y en particular a la traductora, Laura Lambert, quien hace su tarea siempre de forma admirable. Les voy a presentar el resultado del trabajo de mi investigación sobre el tema de violencia en el medio escolar. Lo llevamos adelante desde hace 5 años en la Universidad de Lyon a la que pertenezco, y en algunas otras Universidades como la UPX (Universite Paris X Nanterre) y otras Universidades de Europa, España e Italia, que trabajan la cuestión de la violencia escolar en un terreno poco conocido, el de las violencias entre alumnos, no siempre identificadas por los docentes.

De manera general quería recordarles que formo parte de la generación que creyó durante mucho tiempo, no demasiado, que la cultura, la civilización y el conocimiento podían liberar al hombre de la violencia. Hoy sabemos, por experiencias desgraciadas del siglo XX, que cualquiera sea el grado de instrucción y el grado intelectual de los individuos, la violencia siempre está y nunca vamos a poder erradicarla totalmente. El trabajo que tenemos que hacer al respecto es más bien de reflexión sobre el origen de esta violencia, pero también sobre la forma de hacerla constructiva, de acompañarla pedagógicamente para que no sea destructiva ni ponga en dificultad el funcionamiento de la institución escolar.

Inicialmente y sin intenciones de acudir a una definición académica, pero con la necesidad de acordar una definición de trabajo, considero que podemos llamar violencia a **todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto**. En cuanto a estas dos áreas, física y psicológica, la segunda palabra no es anecdótica, puesto que hay violencias que van específicamente en contra de la integridad psicológica, por ejemplo la humillación. Estas violencias psicológicas muchas veces son obra de la institución misma, aun cuando ésta se encuentre luchando contra otras violencias, en particular las violencias físicas.

En este sentido les propongo cuatro series de observaciones. La primera, muy breve, es la asociación entre violencia social y violencia escolar. En una segunda serie que es más bien general, voy a evocar la posición que puede adoptar la escuela frente a esta violencia. La tercera serie trata de una pedagogía para metabolizar la violencia; yo extraigo esta palabra, metabolizar, de la biología, es decir, el metabolismo como transformación positiva de la violencia en algo que no sea violencia destructiva. Y finalmente, les voy a mostrar las conclusiones de los trabajos realizados por nosotros en cuanto a la disminución de hechos violentos dentro de las escuelas.

En cuanto a la primera serie de observaciones, la violencia no es un fenómeno inicialmente escolar, es un fenómeno social. Por mucho tiempo la escuela logró luchar contra ella simplemente porque construía muros entre su propio ámbito y la sociedad. Y eran paredes muy altas e importantes, precisamente para que la violencia se detuviera en las puertas de la escuela. Si las escuelas no eran tan violentas antes, fue simplemente porque el sistema era tal, que los alumnos entraban abandonando parte de su personaje social y se sometían a las reglas impuestas dentro de la institución escolar. Esta violencia estaba contenida del mismo modo en la familia y en la calle. Lo que caracteriza a nuestro siglo es la disminución de los sistemas de contención ligada a la dilución, de una manera general, de las referencias religiosas pero también morales, ampliamente compartidas. Esta función de disolución del superyó, como dirían los psicoanalistas, da como resultado que los alumnos parezcan más violentos. Pero de una forma más precisa, en

cuanto a la naturaleza de esa violencia cualitativa y cuantitativamente en el panorama mundial, en la escuela verdaderamente no hay un gran aumento de actos de violencia graves.

Ciertamente ocurren actos de violencia que son lamentables. A veces hasta hay violencia hacia los docentes. Pero en el campo internacional, lo que se puede observar hoy es el alza sistemática de lo que podríamos llamar la excitación de los alumnos. Es un comportamiento que no los hace precisamente estar disponibles para el saber escolar: podemos llamarlos "niños bolidos", es decir, que reaccionan muy rápido y no saben ponerle límite a sus impulsos. Me parece que en la actualidad la crisis mayor es la del pasaje sistemático al acto. Los alumnos de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como los de hoy, pero no pasaban al acto. El pasaje al acto es lo que me parece problemático, ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física, otras veces es un pasaje a la palabra, al grito, al insulto. Todos estos son comportamientos especialmente violentos para quien los vive, pero que especialmente la escuela encuentra como violentos, porque ponen en peligro la organización misma de la institución y la imposibilidad de transmitir saberes.

Nuestros amigos de Bélgica y Suiza hicieron estudios en 27 países del mundo, los cuales muestran que el problema mayor de los profesores es la excitación de los alumnos. Hemos verificado la dificultad de hacerlos concentrar en su tarea escolar. Por ejemplo el año pasado yo mismo he observado en niños de 10 años dificultades en volver a hacer y repasar, actividades aplicadas a textos relativamente simples y a ejercicios de construcción de rompecabezas. En el año 1982 un chico podía tener 15 minutos de atención de trabajo focalizado sobre un objeto; hoy obtenemos un promedio de 4 a 5 minutos de atención, lo cual significa que esta capacidad ha disminuido considerablemente. No es que sean menos inteligentes, tampoco son menos capaces de pensar, lo que pasa es que están en un estado de excitación permanente que está quizás ligado a nuestra forma de vida, a la televisión, en especial a la estética vertiginosa que tienen los canales para evitar el zapping.

Después está el problema, extendido internacionalmente, del cansancio de los chicos, de la fatiga: duermen mucho menos y están mucho más cansados, lo cual tiene que ver con las condiciones de los hogares en los que viven. Antes la infancia estaba preservada de las preocupaciones de los adultos, en cambio en la actualidad los chicos reciben las tensiones de los adultos como picotazos. Son cosas que los conmueven, que los ponen como resortes, y como la contención no es suficiente, todo esto desencadena, a partir de actos aparentemente benignos, sistemas de violencia. Muchas veces la situación se presenta así: hay una excitación generalizada, una tensión que va subiendo y una "nada", una "nadería" que hace reaccionar. Por ejemplo, un alumno decide intervenir para que su compañero no le pegue, y esto funciona

como un chispazo que desencadena una pulseada frente a frente, entre personas, situación en la que tanto los alumnos como los maestros procuran obtener la última palabra. Cuando observamos clínicamente estas cuestiones, vemos que casi siempre la última palabra la tiene el maestro, pero también la última palabra la pueden tener los chicos. Pongamos por caso que el profesor responda a una provocación y en una pulseada con los chicos. Al aumentar la agresión del alumnado, el profesor crea una situación incontrolable, una especie de corredera de toros o de juego de circo: los otros esperan el resultado, se ponen alrededor para ver quién va a ganar. Esto lo vemos habitualmente con mis colegas y decimos que cuando hay una pulseada, violenta, siempre hay un muerto simbólico en la clase, que es aquel que va a ceder, o que de algún modo va a sufrir el poder del otro. Esta violencia que emerge en la escuela hay que tratarla, hay que procesarla porque es incompatible con la tarea escolar.

La segunda serie de observaciones trata de la vocación de la escuela misma. La escuela es una institución que se construye como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana. Es un lugar donde los chicos tienen que descubrir la ley, no construir la ley; ellos no deben hacerla, sino descubrirla. Decimos "la ley" en el sentido antropológico del término, antes de descubrir su sentido jurídico. Para los antropólogos son tres cosas: la prohibición del incesto, la prohibición de molestar a los demás y la prohibición de la violencia que consiste en hacerlo todo para que las soluciones privilegiadas sean aquellas que no van por el lado de la agresión física o psicológica. En el caso del incesto, no es una regla moral, sino una regla fundadora: no hay sociedad sin prohibición del incesto, porque eso es lo que permite que las familias no se replieguen sobre sí mismas y construyan un colectivo. No molestar significa no destruir el bien común. En definitiva, hay sociedad cuando los hombres deciden justamente eso: no apelar a la violencia.

Para mí, la metáfora esencial es la que emplea Marcel Mauss al final de un hermoso libro que se llama: *Ensayo sobre el don*. Toma el ejemplo de los caballeros de la mesa redonda. Desde su visión, ese es el espacio donde se entra dejando la propia espada en la puerta: "Deja tu espada en la puerta. Entrás en un espacio donde no es tu espada la que hace ley, sino la posibilidad de hablar y hacer sociedad". Lo que digo en sentido antropológico es que la ley no se discute, no puede discutirse porque es la que permite discutir sobre todo lo demás. La ley permite discutir pero no es discutible, y es así porque sólo si se suspende la violencia es posible discutir. La suspensión de la violencia en ese punto no es discutible. Decir que la solución que se busca no pasa por la violencia: eso es el fundamento y es indiscutible. Ahora bien, no siempre las sociedades lo logran. Utilizan la violencia, pero lo que funda una sociedad es el esfuerzo para no utilizar la violencia, para ponerle freno a los problemas. Nunca la solución es inmediata, siempre hay que

buscarla, antes de ponerse de acuerdo en que, a veces, la única solución es la violencia.

La violencia, la prohibición de la violencia, no se discute sino que se descubre. Pero para que el niño la descubra tiene que entender que esa prohibición autoriza, que la prohibición de la violencia no es un capricho del adulto, no es tampoco una voluntad arbitraria de la institución, sino que esa prohibición es la condición misma de su propia existencia, de la existencia de ese niño, y que es la condición de esa sociedad en la que él se inscribe, entender que el interdicto autoriza el complejo, es decir, que se le pide al chico que acepte una frustración. Está frustrado porque no habría de pasar al acto; él querría gritar, golpear, y se le dice que no lo haga. Pero lo que tiene que entender él es que esa frustración es la autorización para acceder a otro tipo de relación que permitirá resolver más problemas y construir soluciones mejores que el pasaje al acto y a la violencia. Entonces, la primera lección que podemos sacar de todo esto, es que le podemos decir a un chico: "Basta de violencia. Hay un lugar, un espacio, un marco, donde vos vas a poder expresar lo que querías expresar violentamente, pero de otra forma". No se le puede pedir a un chico que le ponga límite a la violencia, si al mismo tiempo no se instrumenta para él la posibilidad de decir, de un modo que no sea el violento, lo que él sí quería decir en esa forma: "No seas violento, vas a tener un momento para decir lo que querías hacer, no enseguida, pero vas a poder ponerle freno para poder expresar algo que es para vos legítimo. No estoy de acuerdo en que vos seas violento, pero yo entiendo que tu violencia para vos significa algo y vas a poder expresar eso pero de otra manera que no sea violenta".

Muchas veces cito una anécdota muy interesante del pedagogo polaco, Janusz Korczak. Él había fundado orfanatos en Varsovia y trataba de acompañar a chicos que estaban en situaciones sumamente difíciles: se peleaban todo el tiempo por la comida, la supervivencia, porque cada uno quería acaparar al maestro para sí. Este educador buscó dispositivos para luchar contra la violencia de estos chicos entre sí, y con respecto a los maestros. Claro que el reto entra de diversos modos, pero un día hizo una propuesta que pedagógicamente me parece extraordinaria. Les dijo a los chicos: "A partir de hoy, todos tienen derecho a pegarle al que sea, pero avisándole por escrito 24 horas antes". Entonces instaló en el orfanato una "caja de pelea" donde los chicos tenían derecho a escribir por qué querían pegarle a otro. Y si no sabían escribir, que buscaran a un chico más grande o a un maestro, a quien ellos expusieran sus razones. Y esto se hacía tres o cuatro veces al día. Este pensador había apostado a que les decía que tenían derecho a la expresión, pero no con violencia, sino por otra vía. De este modo él planteó un acto pedagógico que para mí es fundante de una pedagogía contra la violencia, puesto que permite ponerle límite al acto de violencia en el que están muchos alumnos, siempre y cuando ese pasaje no se viva como la prohibición de expresarse, puesto que la paradoja de nuestras sociedades occidentales es que se les pide que no pasen al acto

y esto termina viviéndose como una imposibilidad de expresarse. Esta intervención genera entonces más violencia interna, cuando en realidad el objetivo es reconocer la existencia de la violencia en el niño, pero buscando una manera, un medio, un dispositivo pedagógico para que pueda expresar lo que quiere decir con la violencia, pero con otro registro. Por supuesto que no todos los chicos son capaces de esto, pero muchos lo son. En escuelas primarias maternas, este dispositivo del buzoncito y la creación de consejos de chicos que intentan verbalizar los conflictos, constituyen un marco ritual para procesar todo esto. Tiene que haber un marco ritual porque no se pueden tratar los conflictos verbales sin ritual, tiene que haber un ritual estructurante de otra manera, representado en un marco espacial y temporal, un cuadro físico, un marco limitado por reglas.

La cuestión que hay que reafirmar es que la escuela es el lugar para postergar el pasaje al acto y no el lugar del pasaje al acto, lo cual puede permitir otras soluciones. A partir de ahí sin dudas hay maneras de trabajar y tratar las reglas, no la ley, pues ésta no se discute. La distinción entre ley y reglas es fundamental para la filosofía política y la educación. En las escuelas se sancionan las infracciones a las reglas más que a la ley. Las reglas están limitadas a un marco y son dadas en un momento para un determinado proyecto, por ejemplo, "no se masca chicle en la escuela", o "no se puede andar con la gorra puesta en la escuela". No es la ley la que dice eso, eso no es ni una infracción contra la ley del incesto ni tampoco tiene nada que ver con el pasaje al acto; es una regla, y por definición, la regla debe y puede ser discutida, en todo caso no tiene fuerza de ley. Para muchos chicos las reglas se han hecho casi más importantes que las leyes; y hemos visto que para muchos educadores, las sanciones en las escuelas son mayores por infracciones a la regla que por infracciones a la ley. Por ejemplo una humillación verbal, que es un ataque hacia la otra persona, es menos sancionada que el simple hecho de no comportarse según reglas coyunturales como son las del grupo de la clase. Hay que ayudar a los alumnos a elegir entre ley y reglas, y a entender que no son arbitrarias. Las reglas posibilitan proyectos colectivos, las reglas son en realidad instituciones contra lo que yo llamaría "coagulación" de los alumnos entre sí, o sea cuando se constituye un grupo fusional que les impide a los compañeros posicionarse unos respecto de otros.

Para ir rápido y abordar la tercera serie que es más concreta, hemos planteado la hipótesis de que había cinco tipos de factores para observar en los comportamientos pedagógicos de lucha contra la violencia. Los hemos indicado como hipótesis de trabajo, y vienen de un mismo postulado: para la lucha contra la violencia escolar, lo más eficaz es instalar en la enseñanza no la certeza, sino la búsqueda de la precisión, la justicia y la verdad. Esto implica poner en el corazón de la actividad pedagógica algo más que relaciones de fuerza, sobre todo

entre alumnos y maestros, y en los alumnos entre sí. Planteamos que la búsqueda de estos valores podía fundar otra actitud pedagógica, y hemos observado esta hipótesis en 5 terrenos.

El primer terreno es la denominada relación con el saber: hemos visto que había una disminución de violencia en las clases, en tanto la relación con el saber era una cuestión más doméstica. En segundo lugar, vimos que había disminución de violencia cuando de una manera más sistemática se recurría al trámite instrumental. Tercero: vimos una disminución significativa cuando se hacían actividades de búsqueda documentaria. En cuarto lugar, observamos en todos nuestros muestreos que había una disminución muy significativa de la violencia, proporcional a las actividades de carácter artístico. En quinto lugar, se observó una disminución significativa de la violencia mientras hubiera proyectos culturales en la escuela, o sea que se trataba de que el chico pusiera toda su energía en otro tipo de saberes dentro de la institución.

Voy a retomar rápidamente estos cinco factores.

Hay disminución de tensión y de violencia cuando el maestro tiene una relación no dogmática con el saber, es decir que el maestro también está en una postura de búsqueda. Esto se mide por la capacidad del docente para estar, dentro de la capacidad de su saber, no en situación de reproducción sino de reinención. El docente, sea de matemática, de filosofía o de geografía, no transmite solamente su saber, sino también su relación con el saber. Una manera de ubicarse respecto del saber de carácter dogmático consiste en afirmar: "Esto es así, siempre es así, y no se dice una palabra más", como si el saber fuera una esencia eterna e inmutable. Por el contrario, la relación con el saber puede ser de carácter heurístico, de investigación, o sea que el docente se implica en una búsqueda sobre el saber y la forma de transmitirlo. Por ejemplo, hemos visto que los docentes en formación continua estaban en situación de búsqueda de una didáctica, haciendo ellos mismos, los maestros, trabajos personales en sus propias disciplinas y eso pacificaba considerablemente el ambiente de la clase. Eso es así porque el maestro les transmite algo que no viene de un elemento que es para tomar o dejar, sino que les transmite una exigencia y se ofrece a su vez como modelo. Al contrario, cuando se transmite un modelo para tomar o para dejar, se crea una tensión muy fuerte entre los que toman y los que dejan, y eso puede dar lugar a la violencia y a la negatividad. En cambio, la relación heurística está asumida, como se busca en muchos métodos, cuando el docente acepta que no tuvo la capacidad suficiente, o no usó el método adecuado, y vuelve sobre lo hecho: "Lo expliqué mal, yo lo entendí mal, lo voy a volver a dar". Ese saber permite observar muy significativamente que el ambiente de la clase se pacifica y se serena; no lo resuelve todo, pero hemos visto una correlación significativa entre la naturaleza de la relación con el saber que tiene el maestro y la serenidad de la clase.

Esta hipótesis concierne a la actitud experimental y ha sido desarrollada en la filosofía francesa y occidental desde hace mucho, concomitante con el surgimiento de la medicina experimental de Claude Bernard. Esta actitud experimental pone en posición de hacer hipótesis y verificarlas. Por lo tanto el mismo alumno se pone en búsqueda de un saber exigente y no "coagulado". La ventaja de esto es que funda la autoridad en un lugar que no es la persona del maestro, porque en esta actitud experimental la verdad es lo que se observa, es lo que se verifica y no lo que el maestro dice. Aunque para muchos alumnos la autoridad se confunde con la palabra de los maestros, lo importante es hacerles entender a los chicos que el maestro tiene autoridad porque es el transmisor de una verdad que no le pertenece, pero que se puede verificar desde afuera. Se puede ver entonces que lo que el maestro dice, no lo dice porque tiene un capricho, sino porque simplemente el docente es el intermediario que permite acceder a la realidad de las cosas. En la tradición francesa estaba eso que los pensadores de la República llamaban "la lección de las cosas", con respecto a la necesidad de que los maestros llevaran objetos, por ejemplo un animal, o la balanza del almacenero. Luc Ferry ex Ministro de Educación de Francia, decía siempre: si ustedes llevan un animal o una balanza a la clase, no es para divertir a los chicos, sino para que ellos dejen de creerles a ustedes al pie de la letra y puedan creerle al objeto mismo, que no es una emanación de la imaginación del maestro, sino que tiene que ver con una autoridad que es la del mundo.

Cuando fui director en Francia del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, llevamos adelante un trabajo con Georges Charpak, premio Nobel en física. Este proyecto, que llamamos "Las manos en la masa", que consiste en proponer pequeñas experiencias científicas muy concretas desde los primeros grados, aun desde chiquitos de 5 años. Se les da a los maestros unas valijitas donde está todo el material para hacerlas. Y si sostuve a Georges Charpak en sus actividades, en las clases, y a los alumnos más frágiles, fue porque yo pensaba que había que luchar contra el pensamiento mágico de nuestras sociedades. Una paradoja actual es que hay cada vez más adelantos técnicos y sin embargo, cada vez hay más magia. Y esto ocurre porque se sigue creyendo en el pensamiento mágico. Contra eso, yo quería introducir un verdadero pensamiento científico, y Georges Charpak, me había dicho: "Usted se da cuenta que cuando ponemos a cuatro chicos con dos pilas, dos lamparitas, el que tiene razón no es el que tiene más fuerza, sino es el que junta todo eso para que haya luz". El árbitro no es aquel que grita, no es el que tiene el saber, ni siquiera es el maestro, sino que es el que muestra que hay una exterioridad de la verdad respecto de la situación. En este punto cabe aclarar que lo que a mí me interesa es lo que hay en la clase, no en el patio por ejemplo, sino en el aula. Y en ese sentido, lo que venía diciendo es muy importante: observamos en las clases que cuando hay tensión, cuando hay violencia, al hacer intervenir el pensamiento experimental, se produce una

situación que cobra gran importancia: la violencia de las opiniones se ve regulada por el experimento que los chicos van a tener que hacer. El segundo punto fue entonces el pensamiento experimental.

Tercero: búsqueda documentaria, más en el secundario que en el primario, pero también en el primario. La importancia del desarrollo de la investigación documentaria tiene, en cierto sentido, la misma función que la actitud experimental, en cuanto se lleva al chico a hacer un trabajo que consiste en ir a las fuentes, a confrontarlas, a verificar la veracidad de esas fuentes. Nosotros intentamos mostrar que incluso con alumnos muy duros y muy violentos, en cuanto se los ponía en la situación de búsqueda de información documentaria, había algo que les pasaba por la cabeza, es decir, tenían que salir ellos de la afirmación brutal y entrar en un proceso a través del cual se despegaban del pasaje al acto. Esa búsqueda documentaria no se refiere siempre a cuestiones del programa escolar, puede referirse a lo que les interesa a ellos: objetos, cosas que tienen que ver con la mecánica, con el video, etc.

A través de esa investigación o búsqueda pudimos mostrar que con los chicos más difíciles se logra instrumentar un proceso personal, una actitud interna del alumno que ya no está puesta en la pareja generadora de violencia, sino que se orienta por el lado de la profundización.

Y el cuarto tipo de actividad, que en nuestro trabajo constituye lo más probatorio, son las actividades de carácter artístico. Pudimos observar que aun en una escuela con dificultades económicas, cuanto más arte hay, hay menos violencia, aunque el entorno sea difícil. Las actividades artísticas y sobre todo, las que implican al individuo de una forma global, constituyen un factor importantísimo de "serenización" y pacificación en la clase. Esas actividades pueden ser artes plásticas, teatro, música, coro, danza, expresión artística, etc. Hay un elemento esencial en esas actividades artísticas y es que se efectúan con una actitud de búsqueda de la perfección. No es cuestión de decirles "expresense", sino de acompañarlos para que la calidad de su expresión sea muy buena y nuestra exigencia les permita ir hasta el fondo de sí mismos.

Hay algo en este terreno que sin duda es una experiencia del manejo de uno mismo. Con respecto a la simbolización, tiene que ver con la capacidad de simbolizar las formas arcaicas que viven en ellos y en nosotros, y creo que esto es algo fundamental en la definición misma que podemos dar de la cultura. La cultura es lo que expresa las formas arcaicas que nos habitan, incluso las destructivas, pero domesticándolas y manipulándolas. O bien manipulamos nuestras formas arcaicas o ellas nos van a manipular; en este sentido la expresión artística es tal vez la manera de acceder a esa capacidad mental de percibir lo más peligroso de nosotros mismos y expresarlo de una manera que lo transforme y lo ponga a distancia, o sea que lo simbólico permite construir una personalidad apaciguada.

Los alumnos que pudieron utilizar la expresión artística para mostrar, para expresar lo que vive en ellos, incluso su rebelión, sus angustias y sus grandes inquietudes, se sienten serenos y también el clima general de la escuela se apacigua gracias a todo ello. Tenemos chicos que no están quietos, que no son serenos. Hice un trabajo en Francia y los resultados me asustaron, porque casi uno de cada dos chicos de 14 años piensa que el fin del mundo va a ocurrir antes de que él pueda vivir toda su vida. Quiere decir que ese chico ve esta situación como explosiva y peligrosa. Eso lo fuimos midiendo de muy cerca con entrevistas clínicas y mostrando que muchísimos chicos tienen terribles pesadillas que alimentan miedos pavorosos sobre el mundo actual. Eso pasó siempre, está en las leyendas, los mitos, que le daban forma a esas angustias mentales. La mitología es una manera de darle forma a las angustias arcaicas; la figura del logro expresa que cada individuo siempre puede llegar a estar amenazado, o puede llegar a comerse a quien quiere mucho, ya que nunca encontramos el equilibrio entre el amor y el canibalismo. Observamos que la expresión artística, en la medida en que permite encontrar lo que llamamos fundamentales antropológicos, calma a muchos niños considerablemente, aunque esto no tenga un carácter automático.

Como quinto y último argumento que prolonga al anterior, nosotros hemos visto en nuestra investigación que se produce significativa disminución de la violencia en todos los establecimientos que tienen un proyecto visible e identificado por los alumnos, que no se limita al conjunto de cursos y docentes. Ese es el "efecto establecimiento", dice un sociólogo francés. Él distingue el "efecto maestro" del "efecto establecimiento"; esta distinción tiene que ver con que algunos chicos tienen la capacidad de percibir al establecimiento como una entidad con un proyecto, con proyectos globales. Y eso les importa. Poco interesa qué clase de proyecto sea, si es un proyecto cultural, deportivo o humanitario. Lo cierto es que cuando el establecimiento tiene un proyecto fuerte y una idea a la que los alumnos pueden aplicarse, hay disminución notable de los actos de violencia. Por supuesto todo esto no es automático y solamente les estoy mostrando correlaciones, tratamos de explicar que hay factores que pueden llegar a disminuir significativamente la violencia en el aula, en los establecimientos, y que eso es una cuestión de pedagogía. Por supuesto que se pueden poner reglamentos y sanciones, pero para bajar la violencia se debe crear un clima en los establecimientos. En Francia hay muchos trabajos sobre la noción de clima, que contribuyen mucho en la construcción de la parte experimental, incluyendo lo documental, la experiencia artística y el proyecto de establecimiento.

Finalmente, ¿qué se juega detrás de esas actividades que estoy evocando? Lo que se juega es la constitución del alumno como sujeto. La constitución del alumno como sujeto que sea capaz de saber que está en

el mundo sin pensar que es el centro del mundo. Y sabemos que es muy difícil. El egocentrismo inicial está íntimamente ligado a un egocentrismo cultivado por la maquinaria publicitaria y la mediática que les dice a los chicos: "Tus deseos son órdenes" (y si no tenés lo que querés, es porque los adultos son malos). Me parece muy importante estar atento hoy a una pedagogía que pueda permitirle al chico construirse como sujeto, y no ser simplemente un consumidor, o sea alguien que funciona simplemente por mimetismo y buscando su identidad a través de grupos que ejercen un imperio sobre él. Para mí es un tema muy importante. Contrariamente a lo que se dice a veces en los países occidentales europeos acerca de que hay una crisis de la autoridad tradicional, nosotros pensamos que no hay una crisis de la autoridad en sí misma, ya que hay una autoridad muy fuerte entre los adolescentes, pero no son los padres ni los maestros ni los policías, sino que son los animadores de televisión. Los que tienen autoridad sobre los jóvenes son los "señores de la tele", capaces de hacerles hacer muchas más cosas que los educadores.

Detrás de esta cuestión hay otra que genera un nuevo interrogante: ¿por qué los jóvenes son capaces de someterse a un grupo que obliga a hablar de tal manera, a escuchar tal o cual música o determinadas películas? ¿Por qué el grupo? ¿Por qué los jóvenes aceptan la autoridad tan dura y violenta, la autoridad "clánica" de los grupos en los cuales se encuentra, mientras que se rehúsa a la autoridad de los adultos? Esto ocurre quizás porque esos grupos les dan algo que los adultos ya no les proporcionan. Les dan quizás la idea de que van a salir de la soledad, mientras que la autoridad de los adultos no les proporciona la sensación de ser portadora de porvenir. Cuando un adulto no tiene autoridad, es porque no encarna el porvenir, una promesa de porvenir, un porvenir cualquiera. Un adulto con muchas más posibilidades de ejercer su autoridad legítima con los niños y ante ellos es aquel capaz de llevar adelante un proyecto de porvenir a través de lo que él mismo es, a través de lo que él mismo dice.

Termino diciéndoles que no creo haberles dado una respuesta definitiva, simplemente quería señalar que ante el ascenso de fenómenos anódicos, de desviaciones, nuestras sociedades van a encontrarse cada vez más ante la alternativa de la mera represión, o frente a la elección de la prevención. Frente a estos fenómenos anódicos podemos estar tentados a poner sistemas de contención, incluida la contención química. Ustedes saben al igual que yo que en muchos países se ha llegado a diagnosticar el 35 al 45 % de chicos hiperactivos tratados con Ritalina. Si hiciéramos este mismo estudio en Francia, encontraríamos cifras muy altas. Como vemos, la contención puede ser química, pero también puede ser hipnótica: la tele, el video, todo eso es contención hipnótica. Tenemos chicos, jóvenes que están con los jueguitos 4 ó 5 horas por día, lo que resulta casi una lobotomización. También la contención puede ser

meramente autoritaria, y dar miedo. Sin embargo, todas esas formas de contención funcionan como un peso sobre la tapa de la olla, de tal manera que no tratan ni procesan los problemas existentes entre los jóvenes de hoy; tampoco procuran permitirles a los chicos expresar sus violencias de un modo no violento. Nuestras sociedades occidentales, veamos el ejemplo norteamericano, eligen cada vez más la contención en todas sus formas, en vez de la prevención y la educación. Con respecto a esto yo pienso que nosotros los pedagogos tenemos un deber de resistencia en relación con quienes piensan que sólo la contención resolverá el problema de la violencia. Tenemos el deber de decir que la solución no es sólo cuestión de contención, sino que principalmente, son la educación y la prevención las que pueden resolverlo. Les agradezco mucho por su atención.

Ronda de preguntas

Sede Buenos Aires: ¿Han estudiado en Francia la relación entre la droga y la violencia en los jóvenes?

Philippe Meirieu: Por mi parte y personalmente no estudié la relación entre droga y violencia. Tenemos un equipo de investigación que se dedicó a estas cuestiones. Tiendo a pensar que son las dos fases de una misma reacción, de una misma incapacidad para expresarse de otra manera. Por un lado, una proyección agresiva; por otro, el repliegue sobre sí mismos. Son dos huidas simétricas. Algunos chicos y adolescentes pueden alternar estas dos formas de huida. No sé exactamente cómo analizar la relación entre estas dos cuestiones, no tengo elementos estadísticos que me permitan probar que la disminución de la violencia tal como la observamos produzca una disminución en el uso de drogas, no tengo una manera de demostrarlo. Pero siento que es posible y que en todo caso este tema merecería ser trabajado e investigado. Conozco poco del tema de la droga y particularmente estoy poco informado del costado médico de estas cuestiones.

Otra pregunta de la sede Buenos Aires: ¿La familia tiene que tener algún lugar de participación en todo lo relacionado con la violencia en la escuela?

P. M.: Hemos tomado situaciones escolares y familiares comparables y hemos mostrado que aún en situaciones difíciles en el plano social-familiar, la pedagogía podía contribuir a traer un alivio y a hacer disminuir los actos de agresión y violencia. Ese es un elemento fuerte, que la familia tiene un rol para jugar es absolutamente evidente. En Francia tardamos mucho en hacer lo que yo llamé: "la formación para la parentalidad". La mayoría de las familias se quedan sin reaccionar frente a las actitudes de sus chicos. Van oscilando entre el autoritarismo y la laxitud. Cada tanto son muy autoritarias al afirmar que hay reglas que no deben ser trasgredidas y luego, como no lo logran, se ponen muy laxas y dicen "es tu problema, no es el mío, hacé lo que quieras". Observamos esta oscilación entre padres que dicen "hacé lo yo quiero" y cuando no funciona, le dicen al chico "hacé lo que vos quieras". Y el joven se desestabiliza porque la firmeza en la autoridad es mínima. Lo que vemos, en particular el equipo de mis colegas belgas, es que aquellas familias en que la educación sobre la violencia funciona mejor, son las que tienen una forma de regulación estable. Esto no quiere decir que son más eficaces los que son más autoritarios, sino los que son más estables en su comportamiento: los padres ponen reglas que se

mantienen en el tiempo. Según el estudio de mis colegas es muy importante que haya ese seguimiento. Entonces un elemento fundamental en la lucha contra la violencia tal vez sea una forma de estabilidad en las familias. Pero desgraciadamente esa estabilidad sufre alteraciones, por separaciones y por problemas sociales, lo que provoca que los chicos no tengan una referencia estable.

Sede Mendoza: Quisiéramos saber si en el proyecto del que habla el profesor se trató el límite que tiene que ver con la comunicación interpersonal, en el sentido crítico y activo de las relaciones de comunicación.

P. M.: En algunas escuelas pusimos alumnos que son mediadores, formados por nosotros. Son voluntarios que formamos durante algunos días; en general se demora de 3 a 5 días para construir el primer discurso en caso de dificultad, de disputa, de conflicto entre otros compañeros. Nosotros creamos este proyecto, pero no estoy seguro de que esto tenga un muy gran efecto, ni siquiera entre los propios alumnos mediadores. A ellos en particular les da un rol, una responsabilidad y les permite encontrar un status; eso contribuye a facilitarles el lugar a todos los demás. También creamos recientemente lugares de escucha para los alumnos en situación de indefensión o de angustia, sobre todo cuando esta situación ocurre en el seno de la familia, o cuando los profesores observan que pueden intervenir en el caso de que uno de los alumnos a perdido la brújula. Los maestros pueden enviar un psicólogo que los escuche y que les permita verbalizar esta situación y esto funciona bien sobre todo en la escuela media. El último informe que tuvimos sobre la mediación muestra una distancia general, no solamente sobre la violencia.

Acerca de la eficacia de estos programas según el género, en los países occidentales las chicas generalmente no plantean grandes problemas; son los varones los problemáticos, tanto en problemas escolares como en comportamiento. Una chica mala alumna es tan difícil de encontrar como un varón muy estudioso. En proporción, entre nosotros hay un desvío considerable entre las chicas que avanzan más, aprenden, se comprometen y se integran en la escuela. El porcentaje de delincuencia en la escuela está representado por la tasa entre hombres y mujeres en las cárceles francesas: un 87% contra un 13%. Y es más o menos el mismo porcentaje respecto de los casos de violencia en las escuelas, lo cual hace que la cuestión se haya convertido en un tema sexuado: se trata de saber por qué las chicas se adaptan mejor a la escuela que los varones y por qué los varones están en esa relación mucho más difícil y violenta con la institución escolar. Nosotros tenemos ese problema, no estoy seguro de que ustedes lo tengan y no sabemos cómo hacer con ese asunto. Hay quienes proponen que se revea el status

que se les da a los varones: en general se expresan a través de la virilidad machista y creen que es cosa de su identidad creada por una fuerza brutal, mientras que las chicas pueden construir su identidad en el trabajo escolar. ¿Por qué los chicos prefieren construir su identidad en un ambiente de violencia, machismo y agresión, mientras que las chicas prefieren construirla en un trabajo cuidadoso, de mucho compromiso, con todo lo social que se juega? Lo problemático entre nosotros es que las chicas pueden ser mucho mejores que los varones. En resultados escolares ellas están en un 40% más alto que ellos. A pesar de esto no son ellas las que gobiernan el país. La institución escolar siempre se las arregla para desvalorizar los resultados de las chicas diciendo que si ellas tienen buenos resultados no es porque sean más inteligentes, sino es porque son más aplicadas. Como son más aplicadas, se las orienta menos, lo que hace que los varones presenten un comportamiento más perturbador y resultados menos interesantes. Esto es un paréntesis que no tiene que ver con este país, pero que puede llegar a ser interesante para llegar a entender los fenómenos sexuados en la violencia. En occidente se cree que hay una imagen de la virilidad que causa daño en cierta cantidad de varones, porque hay un arquetipo de virilidad que los hace expresarse en el registro del pasaje al acto y la violencia.

Sede Salta: Queremos saber cómo puede luchar la institución escuela contra las condiciones sociales, que se caracterizan por la marginalidad y la exclusión, cuando nosotros tenemos poblaciones escolares que provienen de hogares violentos y que se trasladan al ámbito escolar. ¿Cómo luchamos contra eso?

P. M.: Por supuesto indiqué que la violencia no es escolar en primera instancia, sino que es social. Los jóvenes tienen tendencia a reproducir en la escuela lo que viven en sus casas y en sus barrios. Nosotros los docentes no tenemos demasiado peso sobre lo que pasa en las casas, pero las observaciones que hacemos pueden permitirnos cierto optimismo cuando trabajamos con alumnos que tienen la suerte de ser acompañados en una escuela donde se hace todo un trabajo sobre "el no pasaje al acto". Ahí vemos que ellos pueden encontrar en la escuela una suerte de compensación respecto de la situación familiar. Es muy difícil. La escuela es muy paciente, es muy capaz de acompañar a los chicos, pero creo que también tiene el poder respecto a los alumnos y muchas veces tiene más poder de lo que ella misma cree. Sobre todo en Francia vivimos todo un período en el que la dominante del pensamiento pedagógico era una suerte de determinismo que decía que en el fondo el comportamiento social y la familia condicionaban totalmente el comportamiento del alumnado, y ahora los investigadores nos dicen que en un medio social desfavorable, las prácticas pedagógicas pueden hacer una diferencia. No podemos compensar completamente el déficit del medio social y familiar, pero si tomamos dos alumnos con las mismas

dificultades sociales y familiares, y con uno de ellos se hace una pedagogía de acuerdo con los ejes indicados, va a haber mucha más posibilidad de hacerlo construirse en forma pacífica consigo mismo y con los demás.

No tenemos poder más adelante, en la integración social, en el acceso al mundo del trabajo. Sabemos que algunas violencias también están ligadas a la sensación interiorizada de algunos alumnos y de la familia porque "la escuela es una impostura que no da acceso al mundo del trabajo". La escuela ha perdido credibilidad para alumnos y familias. En todo caso en Francia se cree que terminando la escuela en ese país se obtiene inmediatamente un futuro venturoso. Al contrario de esa creencia eso no siempre es así, lo que provoca una violencia contra la escuela por parte de las familias. Nosotros observamos el desarrollo de la violencia cuando un padre viene a romperle la cara a un profesor a la salida de la escuela. Observamos ese fenómeno social muy preocupante que tiene que ver con la manera en que la sociedad reconoce o no el lugar de su escuela y el status de sus profesores. La sociedad tiene que defender fuertemente a la escuela y a sus maestros y profesores contra las agresiones que pueden emanar de algunas familias, es un deber de la sociedad darles a sus maestros la importancia que tienen.

Tal vez dejo muchos huecos de información, pero el hecho es que hemos sido muy fatalistas en educación y yo quiero dejar un mensaje más esperanzado. Ahora las cosas son más complicadas, sin embargo un chico puede encontrarse durante su escolaridad con un adulto que un día le diga algo que le haga cambiar totalmente la manera de ver las cosas. Nunca debemos olvidar que tenemos un poder enorme, aun cuando el alumno no cambie de comportamiento ante nuestros ojos. La educación sigue su camino, por eso nunca tenemos que desesperarnos en cuanto a los frutos que recojan lo que hacemos. Creo que aunque no seamos testigos inmediatos porque lo inmediato no prende, tenemos que darles a los chicos esas pequeñas cuotas de esperanza que los habiliten. Finalmente, hay que darles el tiempo para que esto se construya.

Sede Buenos Aires: En cuanto a la violencia en la escuela, ¿se ha podido establecer algún tipo de vínculo con estos aspectos: el liderazgo en la institución, los equipos de conducción; la presencia de reglas que se aplican no para los adultos sino sólo para alumnos, la alta movilidad de los docentes, la presencia discontinua de los docentes?

P. M.: Por supuesto que estamos, como ustedes, ante esa situación de gran discontinuidad docente, porque en Francia el sistema de nombramiento está muy centralizado: todo joven docente hace uno o dos años de pasantía en escuelas y hay una rotación permanente que no permite establecer ni equipos ni proyectos. El quinto punto que traje en las variables está muy comprometido por esta falta de estabilidad en los

docentes. Más allá está el trabajo en equipo de los maestros y profesores. Hay algo muy importante que se registra en nuestro trabajo de entrevistas a los alumnos: la necesidad de coherencia de los maestros entre sí y la perceptibilidad de esta coherencia. No basta con que los maestros se encuentren para ponerse de acuerdo sobre un nuevo punto, es importante que los alumnos perciban al equipo docente en su unidad, por eso cada vez que es posible en la enseñanza secundaria insistimos tanto en que regularmente el equipo docente completo se encuentre con la clase que tenga a cargo y que la clase esté en presencia del equipo completo de docentes, para que los chicos puedan tener una representación total de la unidad de la institución escolar. Hay un déficit en la representación de la unidad: los adolescentes van a un curso, luego van a otro y después a otro diferente y no perciben la representación de la unidad de todo eso. Pienso que es muy importante que haya una dirección que favorezca no solamente el trabajo en equipo de los docentes y el hecho de que se pongan de acuerdo en cierto tipo de reglas y comportamientos homogéneos, sino que también esto sea simbolizado materialmente a través de encuentros regulares entre una clase y el conjunto de docentes de esa clase, cosa que es muy difícil entre nosotros en Francia.

Nueva pregunta de la Sede Buenos Aires: Yo trabajo con la violencia en el conurbano bonaerense, donde generalmente se habla mucho de la apatía del adolescente, justamente se habla de cuando el adolescente es tratado como objeto y no como sujeto. Esto también es generador de violencia. ¿Podría por favor también hablarnos de esta postura del adolescente?

P. M.: Sí, por supuesto. Está claro que la violencia es la manifestación, lo dijimos un poco con el tema de la droga, es una manifestación desviante que va de la mano de la apatía en algunos adolescentes. Van de la apatía a la violencia, de la frustración a la violencia. Son dos maneras de negarse a entrar en relación con el otro. Y ahí aparece algo importante: el reconocimiento del adolescente como una persona y el hecho de tener con esa persona una relación que sea humana, éticamente equilibrada. Puedo parecer un poco teórico, pero la dificultad de todo docente es que siempre tiene que administrar una asimetría relacional. Intelectualmente el maestro está por encima del alumno, felizmente porque conoce cosas que el alumno no conoce, y por eso es maestro. Pero el maestro es un ser humano tanto como el alumno, en esa relación llamada "de sujeto a sujeto". Y pienso que el adolescente tiene que sentir frente a él, frente al adulto, que se asume una diferencia. Pero al mismo tiempo acepta su parecido con él, es decir, acepta entrar en una relación auténtica con él. Creo que lo que hace a la relación pedagógica es el equilibrio sutil entre la diferencia y el parecido: "Soy bastante distinto de vos como para ayudarte, pero me parezco

bastante a vos como para entenderte y hablar con vos". Si me parezco demasiado, no te puedo ayudar. Si soy muy distinto, tampoco te puedo entender. Entonces el docente debe ser por un lado bastante parecido para entender y bastante distinto para ayudar. Esa es una dificultad permanente, es un problema de posicionamiento: unas veces el docente es muy distinto, entonces no hay relación; o el docente está muy cerca y ahí ya no tiene más legitimidad de educador porque es como un adolescente más. Creo que el adolescente necesita adultos que se asuman en la diferencia, pero que sean capaces de estar lo suficientemente cerca como para entrar en contacto con el adolescente.

No sé en que punto están ustedes, nosotros estamos creando un código de deontología docente, es decir, lo que hace que un docente pueda no hablar de ciertas conversaciones que haya tenido con sus alumnos, como pasa con un médico que no habla de sus pacientes, y el derecho o el "no derecho" de sí hacerlo ante sus colegas. Ahí tenemos que avanzar, porque los adolescentes necesitan adultos en quienes confiar verdaderamente, que aun asumiéndose como adultos, sean hombres y mujeres con los que se pueda hablar con libertad. No son amigos, no son compañeros, son educadores con los que pueden hablar en libertad.

Hay una gran soledad en los adolescentes hoy, la civilización de la comunicación en la que estamos nos hace olvidar que ocurre lo que podríamos llamar una "desligación transgeneracional". Las generaciones se separan y se comunican menos que antes. Los adolescentes están solos a veces, sin comunicación con los más jóvenes, ni con los más jóvenes ni con los mayores. Ellos tienen la necesidad de un "pasador", un personaje muy importante en la mitología, que vaya desde el mundo de la infancia al mundo del adulto. En lugar de "pasadores", los adolescentes se encuentran con aduaneros que les piden documentos. Más vale ser pasadores de un puerto al otro. La diferencia está en que el pasador es el que permite pasar la frontera, y el aduanero es el que no quiere que pasemos la frontera. El primero es el que ayuda a que entremos en la vía adulta, que es una vida difícil, de renunciamientos, en la cual hay que elegir.

El adolescente tiene dificultad de entrar en esa vida, la característica es la instalación de los jóvenes en la adolescencia: cada vez están más lejos de la vida adulta. Los norteamericanos dicen que somos adolescentes mientras usamos jeans. Esto quiere decir que tenemos margen, pero es cierto que en el occidente está ocurriendo una suerte de perpetuación del adolescente, en el sentido de que la sensación de inestabilidad en vez de ser provisoria es más para instalarse. Además, hay una postura permanente que es un problema de la modernidad: el hecho de no ayudar lo suficiente a los adolescentes a acceder al estado adulto, y acantonarlos en esa inestabilidad permanente.