



REVISTA MEXICANA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Volumen 14 número 33 julio-diciembre 2017, pp. 32-54.

Violencia contra los profesores

Horacio Foladori Abeledo.¹

María Cristina Silva De los Ríos.²

Resumen: El presente artículo aborda el fenómeno de la violencia contra los profesores desde una perspectiva analítica e institucional, y su objetivo es problematizar las múltiples condicionantes de las manifestaciones de violencia y agresión contra el cuerpo docente, de modo de comprender con mayor profundidad por qué ella emerge en el espacio del Aula en la institución escolar. Se realiza un breve recorrido histórico para conocer el origen de la Escuela y sus formas iniciales de organización, que permanecen tácitamente en el modelo actual y retornan

¹ Ph.D. Psicoanalista, grupalista, institucionalista. Consultor institucional. Académico asociado de la Universidad de Chile. foladori@vtr.net

² Psicóloga y Doctora en Psicología. Consultora asociada del Centro de Ingeniería Organizacional, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. mcsilvad@gmail.com

en ciertas manifestaciones defensivas, sobre todo por parte de los estudiantes. Luego se analizan diferentes frentes desde los que se produce violencia contra los profesores: la Escuela y su implicación en el contexto de la ideología neoliberal, las múltiples demandas ejercidas desde la institucionalidad en educación, las relaciones y conflictos entre pares, así como con los estudiantes y apoderados, cada una con su propia complejidad. Finalmente se proponen posibles espacios de resistencia y transformación de la práctica docente, así como de la institución escolar, que podrían tener un efecto virtuoso tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la violencia que sufren los profesores.

Palabras Clave: violencia, profesores, institución escolar.

Abstract: This paper addresses the problem of violence against teachers from an analytic and institutional perspective, and it aims to problematize the multiple conditions that cause violent and aggressive manifestations against them, giving a better understanding of why violence emerges in the classroom space and in the School institution. We propose a brief historical tour through School history, to analyze its origins and initial forms of organization, which remain functioning in the present and return through some defensive manifestations, mainly in students' attitudes and behaviors. Later we analyze different specific conditions that produce violence against teachers: the School institution and its implication with society's demands in the context of neoliberal ideology; the multiple demands that educational agencies make teachers' work; peer relationships and conflicts; and conflict within student-teacher and parent-teacher relationships. At the end we propose some possible spaces of resistance and transformation of teachers' work and of the School institution, that could have a virtuous effect on the teaching-and-learning process and on the violence teachers suffer.

Key words: violence, teachers, School institution.

Resumo: O presente artigo aborda o fenômeno da violência contra os professores de uma perspectiva analítica e institucional, e seu objetivo é problematizar as múltiplas condicionantes das manifestações de violência e agressão contra o corpo docente, de modo a compreender com

maior profundidade por que ela emerge no espaço da sala de aula. Realiza-se um breve histórico para conhecer a origem da Escola e suas formas iniciais de organização, que permanecem tacitamente no modelo atual e retornam em certas manifestações defensivas, sobretudo por parte dos estudantes. Em seguida analisam-se as diferentes situações e locais nas quais se produzem a violência contra os professores: na Escola e sua implicação no contexto da ideologia neoliberal, nas múltiplas demandas exercidas desde a institucionalidade na educação, nas relações e conflitos entre os pares, assim como os estudantes e seus responsáveis, cada um com sua própria complexidade. Por fim, são propostos possíveis espaços de resistência e transformação da prática docente, assim como da instituição escolar, que poderão ter um efeito virtuoso tanto nos processos de ensino-aprendizado como na violência que sofrem os professores.

Palavras chave: violência, professores, instituição escolar.

Introducción

En el presente artículo analizaremos el problema de la violencia hacia los profesores, dando énfasis a las condicionantes que se encuentran detrás de sus manifestaciones observables, de modo de comprender con mayor profundidad de qué forma ella se produce y en qué situaciones puede distinguirse la violencia propiamente tal de la agresión como una forma de defensa o como producto de otros conflictos.

Para problematizar el fenómeno de la violencia ejercida contra los profesores, consideramos necesario realizar en primer lugar un análisis de la Escuela como Institución, trazando un breve recorrido histórico para encontrar, en sus orígenes y características de organización, ciertas determinantes que tácitamente se reproducen en manifestaciones actuales de agresividad, sobre todo en la relación con los estudiantes. Luego analizamos dichas manifestaciones desde el concepto freudiano del retorno de lo reprimido, que en el ámbito de la institución tiende a reproducir formas pasadas de relación. Posteriormente analizamos diferentes frentes desde los cuales se origina violencia hacia los profesores, considerando la situación actual de la educación y las implicaciones entre el cuerpo docente, la Escuela y la sociedad en el contexto de la

ideología neoliberal, así como las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar. Hacia el final del artículo proponemos un análisis de la situación “en reversa”, preguntándonos cuáles son los posibles espacios de resistencia y subversión de la práctica docente, así como de transformación de la institución escolar, que podrían tener efectos virtuosos sobre la violencia.

La Escuela como Institución

Puede decirse que la Escuela como institución centralizada, jerarquizada e implicada en el control del funcionamiento de una sociedad, nace junto al Estado moderno y sirve a sus fines desde el momento en que se hace necesario asegurar un proyecto común para toda una nación. La Escuela responde a la necesidad de validar al Estado, desde una ideología y valores comunes, y en torno a creencias y actitudes compartidas respecto a las principales actividades a llevar a cabo en un territorio (por ejemplo: económicas, militares, religiosas, y por supuesto educativas). La Escuela conduce al desarrollo de una visión única de lo que es el mundo, la realidad y el ser humano.

La Escuela es la institución encargada de transmitir la ideología y los valores estatales a las nuevas generaciones, asegurando un alineamiento de los ciudadanos con el proyecto institucional completo: centralización del poder, jerarquización en la organización, burocratización, racionalidad, progreso, desarrollo, o sea cuáles fueran los valores particulares que se priorizarían en cada Estado local. Como institución, y tal como el Estado, la Escuela se encarga de ordenar, controlar y producir cierto tipo de personas, aquellas que se ajustan a su medio y pueden aportar de forma decisiva al desarrollo de la sociedad. La Escuela, entonces, es un lugar donde desde el primer momento se ponen en juego las problemáticas del poder y la obediencia.

El proyecto ideológico de la modernidad y las características del Estado moderno implicaron que la Escuela se hiciera cargo de desarrollar en los nuevos ciudadanos las ideas de racionalidad, orden y progreso, y de transmitir los ideales propios de la revolución: igualdad, fraternidad y libertad (Díaz, 1990). La Escuela se encarga de la transmisión transgeneracional de valores, asegurando la sobrevivencia del proyecto, que intenta romper con los órdenes anteriores e instaurarse como la única forma legítima de institucionalidad. La razón, como valor último, es lo que define al hombre, y desde ella será capaz de dominar la naturaleza, a sí mismo y transformar el mundo. Para Díaz, el orden público necesario para la subsistencia del Estado requiere “ser

resguardado por diversas instituciones sociales, instituciones a cargo del Estado Nacional. Este resguardo se realizará aún en contra del interés privado del grupo familiar (preservar y transmitir “sus” valores a sus hijos). La esfera de lo público signa a la educación y la preserva de los intereses que puedan atribuirse a lo privado” (1990, s.p.).

Por tanto, la Escuela y su forma de operar, transmitiendo de cierto tipo de saberes a través de ciertas tácticas disciplinarias, no son neutrales, sino que se ligan a la historia del Estado. Desde la modernidad, la institución escolar está implicada en las formas de dominación ampliamente ejercidas - con supuesta legitimidad - por el Estado, y como institución está marcada por la situación amplia que se observa en un Estado particular; “la escuela es una expresión de una situación cultural y social, responde al proyecto de la modernidad, no puede ser ajena a diversas expresiones de dominio y poder, como tampoco son ajenas a esta situación las otras instituciones de este proyecto” (Díaz, 1990, s.p.).

Mientras que las bases epistemológicas e intelectuales de la educación secular fueron planteadas por filósofos y políticos de la modernidad, la práctica de la educación en el seno de la institución escolar comenzó antes, con una serie de órdenes Católicas que se encargaron de las primeras escuelas y de crear los primeros “estándares” para la práctica pedagógica (Arenas, 2007). Como ejemplo se puede analizar el esfuerzo de Jean-Baptiste de La Salle por crear una educación elemental sistematizada, fundando el “Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas” en el año 1684. Este instituto tenía como misión proveer educación básica gratuita, junto con instrucción religiosa, para los niños de la clase trabajadora. En el año 1700, los Hermanos Cristianos ya administraban 18 “casas-Escuela” en las que se educaban alrededor de 5000 niños, y en el año 1792, cuando la orden fue prohibida por la Revolución, ya contaban con un total de 127 “casas-Escuela”. Aun con dicha prohibición, el modelo propuesto por la orden religiosa fue rescatado por el gobierno napoleónico y usado como referentes para la educación pública elemental en toda Francia, luego en otros países católicos y en algunas naciones protestantes (Arenas, 2007).

La orden de La Salle, así como otras órdenes religiosas que se encargaron de las primeras Escuelas institucionalizadas, buscó ante todo organizar la instrucción pública en una forma metódica y eficiente, estandarizando el funcionamiento de los establecimientos, las actividades y las formas de aplicar disciplina. La cantidad de estudiantes fue determinante en el tipo de

prácticas aplicadas, más allá de la ideología religiosa y la creencia en la necesidad de disciplinar el cuerpo y el espíritu. Con cien por Aula para un solo profesor, fue necesario establecer un férreo orden y respeto por la autoridad. Los niños debían respetar turnos, mantenerse quietos, silenciosos, y no contradecir las órdenes del profesor. Las prácticas disciplinarias iniciales fueron sistematizándose a través de la formación de profesores: del conocimiento de las mejores estrategias disciplinarias, basado en la práctica en el Aula, se llegó a un conocimiento académico formal de la pedagogía, al crearse las primeras escuelas de formación de profesores. Un primer referente es la Escuela Normal fundada por el mismo La Salle (Eby, 1934 en Arenas, 2007). Los profesores experimentados, conocedores de las dificultades del trabajo con cursos masivos a los que era necesario controlar, entrenaron a novatos transmitiendo técnicas que mecanizaron la educación y se perpetuaron como prácticas normalizadas y escasamente cuestionadas.

Hacia fines del siglo XVIII las Escuelas se habían convertido en “máquinas de enseñanza en las que cada aspecto era monitoreado y controlado de cerca”; “La pedagogía se convirtió en el medio para distribuir a los individuos en un espacio físico y temporal. Tal como los educadores se obsesionaron con reportar cada momento transcurrido en la Escuela, el cuerpo de los estudiantes también se convirtió en una importante fuente de control” (Arenas, 2007, pp. 186-187; la traducción es propia). La pedagogía desarrollada por las órdenes religiosas abrió la posibilidad de controlar tanto a cada estudiante como al Aula completa, a través de una “nueva economía del tiempo de aprendizaje que ayudó a normalizar, disciplinar y replicar el comportamiento escolarizante” (p. 187).

Dada su estrecha vinculación con la iglesia, así como su implicación estatal, la Escuela hereda características particulares que pueden analizarse desde la categoría propuesta por Noro (2010) como “matriz eclesial de la Escuela”. Según el autor, la institución escolar, así como el Aula, portan en su forma una serie de rasgos propios del rito religioso, incluyendo isomorfismos entre la figura del profesor y la del sacerdote, así como entre la sacralidad de las santas escrituras y los programas y contenidos oficiales que se deben transmitir a los estudiantes.

“Si bien la escuela moderna puede ser el resultado de la concurrencia de numerosas variables que contribuyeron a darle origen, constitución, expansión triunfante y universalización, la matriz eclesial cumplió un rol categórico en la configuración de su estructura y funcionamiento. Resulta altamente significativo comprobar que esa matriz

sobrevivió y se adaptó de manera funcional a los sucesivos cambios operados en el control de la educación y las escuelas. La matriz pudo configurarse al amparo de las instituciones y organizaciones religiosas, pero una vez constituida y consolidada como estructura, sobrevivió a pesar de los cambios operados en el desarrollo de la modernidad.” (Noro, 2010, p. 295).

Al poner en marcha las Escuelas, las órdenes religiosas plasman en su forma la sacralidad propia del templo. Existe una estructura similar entre el espacio de la iglesia, la ritualidad de sus celebraciones - en particular, la misa y el ciclo del calendario litúrgico - y las figuras simbólicas y de poder eclesial - el sacerdote -, y los elementos de la Escuela: el Aula como espacio delimitado y ordenado en torno a la figura del profesor, los ritos y ritmos de la clase, el ciclo del año escolar, y la figura sagrada de quien posee el saber e instruye. Los contenidos asemejan la escritura sagrada, como verdad que debe transmitirse al hombre.

“El templo de las ceremonias religiosas se proyecta en el templo del saber, y sus prácticas están atravesadas por acciones, intervenciones, rituales y ministros que recrean puntualmente el universo eclesial. La escuela responde a una necesidad social y pastoral, pero también a las demandas de los nuevos tiempos, cuyas transformaciones requieren trabajar progresivamente en la construcción de súbditos obedientes, ciudadanos responsables, feligreses convencidos, soldados intrépidos, funcionarios idóneos, trabajadores laboriosos y familias protectoras.” (Noro, 2010, p. 296).

En este escenario se naturaliza la relación asimétrica entre sacerdote-profesor y fieles-estudiantes: quien enseña y quien aprende no poseen un mismo lugar ni rango dentro de la Escuela, y hay quien tiene poder sobre los otros a través de la disciplina. La figura del profesor como jefe de la compañía, como una figura a quien hay que obedecer, mostrar temor y arrepentimiento, encuentra sus raíces en la matriz eclesiástica de la Escuela (Noro, 2010).

Aun cuando posterior a la fundación de las primeras Escuelas por parte de órdenes Católicas se produjo un fuerte proceso de secularización en la sociedad, la matriz eclesiástica sobrevivió y moldeó toda la institución escolar, inclusive hasta nuestros días, en que ella se encuentra “profanada” (Noro, 2010). Las estructuras y el isomorfismo Iglesia-Escuela se mantuvieron

intactos, y sirvieron para organizar la educación y transmitir el proyecto de la modernidad. Lo sagrado y lo secular pudieron articularse con el fin de mantener el orden y la disciplina.

La obra “*La letra con sangre entra*”, también conocida como *Escena de Escuela*, fue pintada por Francisco de Goya alrededor del año 1780. En ella se observa cómo un profesor castiga físicamente a un pupilo mientras que otros, aparentemente ya castigados, están realizando tareas. El uso de la luz en la escena revela el foco de la atención del artista: el trato injusto a los niños, la violencia, la tortura en las Aulas de la época, y los efectos de disciplina y obediencia de los castigos, retratados en los niños ocultos en la oscuridad:

La letra con sangre entra representa una escena de escuela, en la que el maestro está en actitud de azotar con un latiguillo a un alumno que descubre las nalgas, y que adopta la postura para recibir el castigo. A la derecha, otros alumnos que ya han recibido la lección, recomponen sus ropas y en medio del llanto por el castigo recibido, mientras que en el fondo a la derecha de la escena, la sombra del cuadro envuelve a otros niños que se aplican a sus tareas. (Fundación Goya en Aragón, 2017).

El castigo como condición para educar no es exclusivo de la Escuela como institución moderna, sino que existió mucho antes de que las primeras órdenes Católicas se hicieran cargo de la educación formal. Es una “herramienta” de disciplina que existe desde los albores de la historia del hombre, que siempre necesitó lograr obediencia en las nuevas generaciones. Según Peralta (2006), las torturas físicas y morales fueron aplicadas durante siglos por profesores, padres y educadores; el abuso de los castigos y su naturaleza contribuyeron a despertar en los niños el odio hacia la institución escolar, lo cual, como se verá más adelante, permite entender ciertas reacciones defensivas.

Peralta señala que en las Escuelas existían “vigilantes” que controlaban la asistencia y el comportamiento de los alumnos, así como “encargados del látigo”. La vara se usaba de forma generalizada por todo tipo de incumplimiento: por llegar tarde a la clase, por quedarse jugando en la calle, por vestir inadecuadamente. En Egipto se daban bastonazos en la espalda desnuda de los niños para mantenerlos alerta y que atendieran a las lecciones; asimismo, en Roma los profesores usaban una serie de instrumentos para castigar. En los monasterios en la Edad Media se encerraba a los pupilos o se les propinaban latigazos por mal comportamiento, y eran usuales los golpes en

la cara, la boca, las orejas, la espalda y el cuerpo desnudo. Finalmente en el Renacimiento, y según las palabras de Erasmo de Rotterdam, las primeras aulas de formación fuera del monasterio son verdaderas carnicerías donde “no se oye más que el chasquido de las férulas (palmetas), el estrépito de las varas y las brutales imprecaciones del maestro” (Peralta, 2006).

La Escuela hereda estas prácticas y se apropia de ellas como una forma de aleccionar y disciplinar a las nuevas “hordas” de estudiantes que debían convertirse en ciudadanos bien formados. En el siglo XIX, el castigo físico en las escuelas, así como en el ámbito familiar, estaba generalizado en todos los países de Europa. Nuevas formas de castigar a los alumnos incluían colgarles del cuello carteles con textos humillantes acerca de su carácter o señalando las infracciones cometidas (Peralta, 2006).

Los castigos a los niños se extendieron por largo tiempo en la institución escolar. A lo largo de los siglos XVIII, XIX e incluso parte del siglo XX, se los aceptaba ampliamente. En América del Sur (Herrera, 2013; Lionetti, 2015) también se implementan como parte de las “estrategias pedagógicas” esenciales de las Escuelas Públicas elementales, en las que los profesores formados en las Escuelas Normales, conocidos como “*profesores normalistas*”, aplicaban una serie de penalidades ante la más mínima falla de los estudiantes. Si bien a finales del siglo XIX se comienza a considerar inconveniente el castigo físico en países como Colombia, Argentina y Chile, de todas formas no se lo retira completamente de la Escuela: “se lo regula y se lo redirecciona hacia el alma o hacia el espíritu, destinándolo al disciplinamiento, a la educación de la voluntad y del carácter. A pesar de las formas que asume, el castigo resulta inseparable de la escuela” (Herrera, 2013, p. 69).

La violencia como retorno de lo histórico

El concepto de “retorno de lo reprimido” fue creado por Freud para dar cuenta de un cierto dinamismo del fenómeno de la represión. En efecto, la teoría de la represión supone que hay contenidos psíquicos que van a ser rechazados por el registro conciente en la medida en que entran en contradicción con ciertas normativas sociales internalizadas en el psiquismo. Así, algunas ideas se convierten en intolerables por lo que han de ser reprimidas, esto es, eliminadas de la superficie psíquica. Tal esfuerzo de desalojo insume considerables montos de energía, por

lo que hay un gasto psíquico que se produce como consecuencia del funcionamiento del mecanismo de la represión y que tiene efectos produciendo síntomas colaterales.

Un segundo momento del proceso tiene que ver con el debilitamiento del sistema de censura (de represión) que, por diversos motivos, hace que el mecanismo de la represión no pueda sostenerse con la fuerza originaria, lo que ocasiona la emergencia de material reprimido. Esta “emergencia” de contenidos lleva el nombre de “retorno de lo reprimido”.

Todo lo que ha sido reprimido tiende a regresar de algún modo y en algún momento, comentaba Freud.

Como el psiquismo es dinámico, la represión cambia tanto en cuanto al grado de su fuerza como aquello que ha de permanecer desalojado por lo que permite – por medio de una transacción (deformación a cargo del desplazamiento y de la condensación) - la aparición de aquello que retorna (lapsus lingue, sueños, chistes, síntomas, etc.).

Salvadas las distancias, Lourau (1980) se pregunta por cierto fracaso de los movimientos instituyentes ya que estos movimientos de grandes masas que adoptan proyectos transformadores en lo socio-político, finalmente terminan en la conformación de un Estado que resulta tan autoritario como el que originó el movimiento que condujo a la revolución. Así, la Revolución Francesa termina con la instalación del imperio napoleónico, la revolución bolchevique con el estalinismo, la revolución mexicana con el control del PRI (Partido Revolucionario Institucional (sic)), etc. Entonces Lourau lee en estos fenómenos un cierto retorno de lo reprimido socio-político que no es ni más ni menos que el Estado. Ese Estado que monopoliza el uso de la violencia, que fue cuestionado y destruido cuando el período revolucionario o independentista, retorna ahora como una figura anhelada (el orden y la burocracia, el control del caos) por los mismos revolucionarios que originalmente lo destruyeron.

Para el análisis de la violencia en el Aula sostenemos que el concepto de “retorno de lo reprimido” puede resultar útil para esclarecer ciertas determinaciones históricas. Nótese que el origen “militar” (organización jerarquizada que propende al orden y la obediencia) y “religioso” (como relación con la matriz eclesiástica) de la Escuela conllevan el intento de adoctrinamiento, sometimiento y un entrenamiento en el ejercicio de un poder que reprime y destruye la curiosidad infantil, las iniciativas, el emprendimiento, la cooperación horizontal de los

alumnos, el desarrollo de la inventiva, a cargo de los maestros ubicados en un rol de autoridad que condensa en sí mismo las figuras del padre, del jefe, del sacerdote, de quien sabe la verdad única acerca de todo lo que se enseña y que ejerce el poder para disciplinar los cuerpos en el espacio del Aula.

Hay que reconocer que esta función que encomienda el Estado a los maestros supone cierta complicidad de los mismos, quienes han funcionado sin denunciarlo y sin realizar en consecuencia movimiento alguno para desmarcarse de tal encargo. Por el contrario, en el siglo XIX y principios del siglo XX proliferaban las técnicas de “tortura” en el Aula a cargo de los mismos maestros. Como se pudo ver, los castigos se extendieron en la historia de la Escuela y en diversas naciones, e incluyeron golpear con reglas las manos y dedos de los niños, utilizar el bonete de burro, aislar a algún niño en un rincón del salón, obligar a hincarse sobre granos de maíz o arroz, insultar, ningunear, tirar las orejas, propinar coscorrones y golpes diversos (con autorización-complicidad o no de los padres).

Todas estas medidas muestran un grado extremo de violencia. Se ejecutaban sin piedad, con el visto bueno de las autoridades escolares e impulsadas por las órdenes eclesiásticas. Ese ejercicio reprimía las inquietudes, las preguntas, los intereses en aras del ejercicio de la disciplina escolar, presente como objetivo hasta hoy.

Pero surge la queja generalizada sobre el mal comportamiento de los estudiantes. La queja dice que los niños desafían a los maestros, les arrojan objetos, los amenazan e incluso en algunos casos les golpean de manera individual o colectiva. Detrás de estas conductas, se encuentra un claro deseo de liberación de las cadenas y un pedido de escucha – que es actuado - por esas inquietudes reprimidas durante varias generaciones.

Retorna en primer lugar la venganza de tanta violencia sufrida y acumulada, pero también retorna la curiosidad, la necesidad de ser escuchado, de ser considerado en su singularidad, de ser aceptado en el diálogo por los pares y de aprender con ellos. Los estudiantes reaccionan a la arbitrariedad de un sistema completo, en que los maestros encarnan las figuras de autoridad y son históricamente cómplices del sistema, aplicando el castigo. Es una reacción frente a la historia, en que retorna, de forma tácita y escasamente comprendida, el malestar acumulado a lo largo de las generaciones. Un sistema que pone por delante el control disciplinar a la tarea de investigar,

formular preguntas, intentar experiencias y aprender con tranquilidad y alegría, propicia estos “brotes de violencia”, que no son tales sino más bien agresiones y defensa ante la injusticia de la institución escolar.

El profesor frustrador de sueños en el neoliberalismo

Actualmente se cuentan nuevas dificultades en la institución escolar, atravesadas por la ideología de la época. El sistema neoliberal ha transformado el derecho a la educación en un bien de consumo y se ha estructurado en base a la influencia decisiva de la taylorización ampliada. Esto es, poner la evaluación individual de rendimiento en el objetivo primero de todo proceso, lo que ha incidido en las escuelas pervirtiendo el fin último de la educación.

Esto significa que la educación ha sido conformada como una carrera de obstáculos, lo que ha generado en el espacio del Aula y de la relación profesor-alumno nuevas condicionantes y efectos.

Así, el maestro, profesor, puede intentar utilizar diversos métodos pedagógicos – y eso está bajo su jurisdicción personal y técnica- pero a lo que no puede renunciar es a la evaluación (Lourau 1977)³ ni siquiera en fase experimental. Porque la evaluación, que ha de ser individual, es la

³ Se trata del caso Corten. Relata Lourau, citando un periódico de la época: “Durante el año académico 1970-71, el Sr. André Corten asume la titularidad del curso de sociología económica y del seminario de política social en el seno de la Facultad de Ciencias Económicas, Sociales y Políticas (Universidad de Lovaina). A fines del año académico, el Sr. A. Corten discute modalidades eventuales del control de los conocimientos con los estudiantes. El acuerdo se establece con la siguiente fórmula: cada estudiante puede escoger entre la atribución de una nota según el procedimiento en vigor en la universidad o la determinación de las notas por el grupo de trabajo a que pertenece. En este último caso, otras dos posibilidades:

- o bien la autoevaluación seguida de la atribución de una sola y única nota para el conjunto del grupo.

- o el sorteo de una nota comprendida entre 14 y 19.”

Comenta Lourau: “dos estudiantes optan por el procedimiento clásico; algunos grupos eligen la autoevaluación, mientras que la mayoría opta por el sorteo. Ningún estudiante manifiesta queja alguna referente a la nota que obtuvo. El 14 de julio de 1971 se efectúan las deliberaciones de sociología. Corten es atacado. Al día siguiente en el curso de otra deliberación, referente a otra enseñanza de Corten (C. Económicas), el sistema de evaluación no presenta problemas. Pero el primer jurado ha sometido el caso al Decano y al Rector. Corten se dirige a ver a este último, quien le ordena dimitir, de no ser así esa misma tarde le enviarían bajo pliego recomendado su

herramienta para determinar el control (¿de calidad?) del aprendizaje, que en el mejor de los casos ha de ser medido en volumen y en tiempo, y en el peor, determinar las capacidades mínimas exigidas para pasar a la siguiente ronda.

Esto hace que el profesor se constituya en garante institucional del aprendizaje logrado, y por lo tanto se le adjudica la capacidad de “selección” en función de un saber programado y cuyo contenido ha de ser determinado por medio de diversas pruebas y/o instancias evaluativas.

Por otra parte, sobre todo el púber y el adolescente son presionados de diversos modos por el sistema hacia un rendimiento cada vez mayor, ya que este abriría las puertas a “carreras” por medio de las cuales se percibirían ingresos como para pagar tardíamente lo invertido en los estudios.

Tómese en consideración que si la educación es paga y esta se publicita (por privados y ¡por el propio Estado!) como la única herramienta efectiva de movilidad social, el núcleo familiar de sectores que a gatas alcanzan a mantener un ingreso colectivo por sobre el nivel de pobreza, realiza notables esfuerzos recurriendo al mecanismo del endeudamiento a largo plazo para que sus hijos puedan alcanzar el mayor nivel de instrucción posible, ya que por otra parte el ingreso al mercado laboral supone contar con “la enseñanza media completada”, por ejemplo, y así según el trabajo que se ofrece hasta el punto de que en algunos cargos la exigencia alcanza el doctorado.

Agréguese a lo anterior la presión del círculo familiar en el cual los padres no alcanzaron a completar la enseñanza primaria y ven en sus hijos una posibilidad de realización personal en tanto estos puedan ascender socialmente, asunto que para ellos estuvo desde un inicio vetado. Freud (1914) decía que el hijo/a “Debe cumplir los sueños, los irrealizados deseos de los padres,

revocación decidida por el Consejo de Administración, siendo el motivo invocado la grave falta profesional. La revocación, así como la dimisión, no dan derecho a ninguna indemnización de preaviso” (p. 122).

Lo que Lourau pretende mostrar con este caso es que, de todos los roles que le caben a la función docente, hay uno que es irrenunciable y que tiene que ver con la función evaluadora de los estudiantes. Así, resulta inconcebible en un sistema oficial que los estudiantes participen de una u otra forma en la elección de los docentes. De igual manera que se conviertan en examinadores asumiendo una función que es únicamente docente y que a su vez éstos puedan – vía sorteo – renunciar a la tarea de selección que la evaluación supone. En suma no se puede renunciar al lugar en la pirámide institucional, que sirve para ejercer el control del estudiantado en la media en que se reproduce la verticalidad y sobre todo el sometimiento que el sistema implanta. Si no se reproducen las relaciones de dominación, sencillamente no hay institución.

el varón será un grande hombre y un héroe en lugar del padre, y la niña se casará con un príncipe como tardía recompensa para la madre”(p. 88).

Se trata de mostrar las condiciones de producción de una subjetividad multideterminada tanto por factores económicos, culturales y familiares, que hacen que la presión sobre el estudiante – desde la enseñanza media en adelante, por el grado de conciencia que éste va teniendo de las determinaciones - sea intensa, en la línea de lograr un rendimiento óptimo que entregue la tranquilidad al núcleo familiar de que se va por buen camino y que vale la pena el esfuerzo económico de todos.

En este contexto la figura del profesor-evaluador es un serio obstáculo para la realización personal, familiar y social. La calificación puede mostrar la reprobación, la repetición del curso, del año (con el consiguiente costo adicional) o incluso la imposibilidad de continuar con los estudios, convirtiéndose a su vez el estudiante ante su familia en el frustrador de todos los proyectos e ilusiones existentes. Esta situación puede resultar en un caldo de cultivo propicio para descontroles y salidas impulsivas, cuando para el estudiante el profesor-evaluador adquiere todas las características de un obstáculo insalvable, lo que le puede producir intensa ira.

Está claro que el profesor está a su vez siendo violentado por un sistema que le impone infinitos controles por medio de una burocracia infernal, y que no es más que la cara visible de una institucionalidad que instala la guerra entre pares, la lucha de todos contra todos por los mejores puestos, trabajos y cargos, sometiendo al profesorado a un proyecto social global en función de decisiones para las que no se lo tomó en cuenta. Porque a su vez él debe validarse mostrando sus capacidades “pedagógicas”: si todos aprueban, significa que no es muy exigente, por lo que al sistema no le sirve; si muy pocos lo hacen, atenta contra el negocio institucional y además se convierte en blanco de críticas por “mala pedagogía”.

Solamente los alumnos con cierta formación política son capaces de ver que el objetivo de su acción agresiva no es el profesor (el que en todo caso está siendo maltratado igual que ellos), sino un sistema que los condena a la ignorancia y a la pobreza para que a su vez otros se destaquen y puedan convertirse en controladores de las grandes masas.

Por ello las manifestaciones de rabia que las frustraciones desencadenan aparecen haciendo blanco en la cara visible, el maestro de un sistema explotador con raíces casi interminables.

¿Violencia? de los estudiantes hacia los profesores

Entonces cabe cuestionarse la violencia de los estudiantes hacia los profesores. Si bien es posible aseverar que existen manifestaciones agresivas de los estudiantes que afectan al cuerpo docente en los diferentes niveles de formación, es necesario problematizar los fenómenos observados desde las determinantes institucionales, transgeneracionales y sociales anteriormente analizadas. Entender la Escuela como una institución en la que se reproducen los lineamientos estatales de control, orden y disciplina, y el Aula como un espacio en el que se ponen en juego una serie de expectativas familiares, sociales y personales, al tiempo que también funciona como institución (Foladori & Silva, 2014), permite preguntarse si acaso las agresiones de los estudiantes son un síntoma de la violencia que retorna desde estos complejos procesos anteriores, con raíces que llegan hasta el origen mismo de la Escuela.

Como se pudo analizar, con la institucionalización de ciertas prácticas “educativas”, centradas en el castigo corporal y espiritual de los pupilos, se sometió por largo tiempo a individuos y grupos a condiciones que vulneraron su desarrollo y su libertad para aprender, mermando la curiosidad personal, la libertad de movimientos y por consiguiente la salud mental. Con el retorno de esta historia en la forma de agresiones hacia los maestros, se produce una supuesta violencia, que realmente debe ser entendida como agresión, una manifestación de defensa ante las condiciones y tratos históricamente sufridos. No se trataría de violencia en la medida que un estudiante no puede, por sus propios medios, someter a un docente y situarlo a su merced (Foladori, 2009), en una situación sin salida.

La verdadera violencia en la Escuela y en el Aula se hace presente en la jerarquización, normalización y estandarización institucionales, que coartan tanto la diversidad de los estudiantes como la libertad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Éste no se produce de forma dialéctica y participativa, sino en un medio altamente normado, que establece parámetros a cumplir por todos los actores involucrados. Existe violencia hacia los estudiantes en los valores implícitos del sistema educacional oficial, heredados de una sociedad centrada en la competencia: ganar, rendir, producir; una cultura despiadada y segregadora que premia a quienes pueden seguir el paso y elimina a quienes lo cuestionan. Los docentes son la cara visible en este sistema de valores, el

primer contacto de los estudiantes con la formación oficial, y por tanto se convierten en el blanco de las expresiones de defensa que emergen frente a dicho sistema.

Se observa también en la “violencia” de los estudiantes hacia los profesores cómo opera una venganza frente los mecanismos de exclusión que existen en la institución escolar. Aquellos niños y jóvenes que no cumplen con los estándares del sistema educativo oficial, y no pueden ajustarse a la forma regulada estatalmente de aprender, son estigmatizados y excluidos. Con apelativos como “flojo”, “perezoso”, “problemático” o en los casos recuperados por psicólogos y psiquiatras, con “problemas de conducta” o “déficit atencional”, se aíslan como casos problemáticos individualizados. Sin embargo, lo que en realidad muestran aquellos “inadaptados” es la ineficiencia del sistema para abordar la diversidad y asegurar que todos puedan educarse en igualdad de condiciones. El estudiante problema es el chivo expiatorio de la institucionalidad completa, desde el Estado hasta el microespacio del Aula, y señala con su presencia que, en realidad, no todos tienen derecho a educarse. Ante esta injusticia aparecen las manifestaciones de disconformidad, frustración, ira y agresión, aun cuando sus raíces más profundas no sean transparentes para los afectados. La autoculpabilización, apoyada por el discurso individualizante y biologicista de la psicología y la psiquiatría, dificultan examinar críticamente el problema.

Violencias de la institucionalidad en educación

Existen otras fuentes de violencia hacia los profesores, provenientes del Estado que burocratiza su ejercicio y los somete a condiciones que están fuera de su control. La institucionalidad en educación, ya sea ministerios, secretarías, direcciones municipales u otros órganos reguladores del sistema estatal, ejerce un estricto control de la actividad de los docentes, ya sea a nivel nacional o local. Este control burocrático del trabajo de los profesores alcanza niveles insospechados: entrega de planificaciones de clases estandarizadas para todas las escuelas de una localidad, diseño de instrumentos de evaluación también estandarizados en torno a aprendizajes esperados según el currículum oficial, lineamientos de lo que son las buenas prácticas docentes que han sido elaboradas al margen de cualquier participación de los propios docentes, e inclusive sistemas de evaluación del desempeño centrados en indicadores tales como el rendimiento de los

estudiantes en pruebas de calidad de la educación (en Chile, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación o SIMCE), o en su rendimiento en un período determinado.

Los profesores deben cumplir obligatoriamente esta serie de exigencias institucionales, que merman sus posibilidades de aplicar su criterio pedagógico, su conocimiento del contexto en que se desenvuelven, así como de la cultura local, los estudiantes y sus familias. La gestión externa de la práctica pedagógica se transforma en una nueva fuente de violencia hacia los docentes, proveniente de la institucionalidad en educación. Además, los maestros deben responsabilizarse de los malos resultados de los estudiantes y establecimientos, es decir, responder por todo aquello que sale mal, aunque sea imposible que todo dependa de ellos.

Es el problema de la explotación de los profesores por el sistema, como fuerza de trabajo que es capaz de resolver en el Aula los problemas que traen consigo los estudiantes, obligarlos a absorber los conocimientos de un currículum cada vez más exigente, al mismo tiempo que, mediante la disciplina aplicada, propicia comportamientos propios de personas adaptadas, de “buenos ciudadanos”.

El sufrimiento laboral de los profesores (Foladori & Silva, 2016) muestra la explotación que los afecta, las condiciones en que se desempeñan, y las exigencias desmedidas del Estado. Los indicadores de esta violencia y sufrimiento, que afectan tanto el desempeño como el sentido del trabajo, son el abandono temprano de la profesión, las licencias médicas por problemas de salud mental, la sintomatología psicofisiológica variada, y su reconocimiento en la literatura como una profesión en alto riesgo de presentar el síndrome de *burnout*.

En el caso de Chile, el profesor debe enmarcar su actividad en una serie de dimensiones relativas a la “mejor práctica pedagógica”, descrita en los instrumentos oficiales (MINEDUC, 2008). Este marco es el modelo desde el cual se diseñan tanto los instrumentos de evaluación del desempeño docente, como los planes de desarrollo profesional orientados a mejorar la práctica pedagógica de los profesores mal evaluados. Todo el sistema está altamente regulado, y lo que es ser un *buen profesor* está reglamentado desde dichos estándares que, pese a haber sido elaborados en base a modelos internacionales y contar con consenso político para su aplicación, de todas formas se convierten en una medida única de cómo debe comportarse el cuerpo docente. En este contexto, la evaluación individualizada del desempeño es un instrumento que disciplina la práctica

pedagógica, reduciendo su variabilidad y asegurando un desempeño homogéneo a nivel nacional (Foladori & Silva, 2014).

Con un sistema centrado en las competencias pedagógicas, se piensa la educación como una actividad realizada desde individuos – el docente que cuenta con un perfil de competencias específico – y para individuos – los estudiantes, que aprenden si se comportan bien y dominan contenidos y habilidades. Se individualiza a tal punto la tarea, que el docente debe ser capaz de asegurar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad por sí solo, sin labor cooperativa alguna. El sistema está fuertemente orientado a la responsabilización del profesor, quien debe pagar las consecuencias en caso de que los resultados de los estudiantes no sean los esperados, o en caso que su evaluación de competencias arroje resultados insatisfactorios.

En un sistema que violenta, controla y disciplina tanto a estudiantes como a profesores, y los somete a condiciones que van en desmedro de su autonomía, no se hacen esperar los efectos negativos a nivel de la identidad, subjetividad y la salud mental.

La competencia: violencia entre los profesores

En rigor, la violencia entre profesores debe entenderse como un fenómeno de agresión entre pares. Si todos los profesores conforman un grupo de iguales, en el sentido de que todos detentan la misma cuota de poder en la organización, no se podrían constituir fenómenos de violencia ya que ésta hace solamente a un fenómeno socio-político de orden institucional (Foladori, 2009). Entre pares hay fenómenos agresivos en tanto ninguno tiene el poder total para someter a otro. Se está pensando en un fenómeno únicamente individual; si existiera una acción de un grupo de docentes sobre un profesor allí sí se podría hablar de violencia, ya que el grupo puede, en última instancia, someter. Esta situación es rara ya que los grupos tienden naturalmente a unirse y a defender a sus integrantes e intereses comunes⁴.

Las coordinaciones, designadas por la autoridad y no por la base, determinan concentraciones de poder que hacen, por ejemplo, que alguien pueda ser despedido por un conflicto con la jefatura

⁴ El fenómeno del Chivo emisario que se observa en los grupos denuncia un mal funcionamiento del mismo. (Taylor y Rey, 1989).

de un área. En este caso, también podemos hablar de violencia de la coordinación sobre el individuo particular, entendiendo que la coordinación solamente opera por delegación de poder de la autoridad y no por voluntad propia.

Así, la violencia se ejerce siempre desde del orden institucional que pretende controlar los cuerpos y sus acciones y no desde los individuos singulares, que no cuentan con poder para someter a nadie.

Volviendo a las situaciones de agresión entre profesores y descartando manifestaciones provenientes de la estructura de personalidad de los participantes – ya que esta es una variable absolutamente personal - las manifestaciones agresivas han de ser entendidas en términos de las “diferencias que surgen entre hermanos”, mediadas por las figuras de autoridad. Dicho de otro modo, se hace presente el viejo dicho “Dividir para reinar”, que se implementa en el grupo de “hijos” a los efectos de mantenerlos divididos y poder así imponer ciertas decisiones. Otra forma de verlo es a través del supuesto de que “los conflictos que se observan en la base tienen su origen en la cúspide institucional”. La autoridad siempre le ha temido a los grupos. Así, las manifestaciones de rivalidad, de celos, de rencores, etc., son todas formas de reaccionar ante situaciones de injusticia (en muchos casos histórica para las personas), efecto de una particular estrategia de la autoridad fomentadora de desigualdades.

Violencia de los apoderados hacia los profesores

El sector de los apoderados configura un grupo sentido como peligroso por los profesores, por varias razones que hay que señalar:

1. Es el grupo que paga y que por lo tanto cuenta con el poder económico para hacer efectivos sus proyectos. Si bien un apoderado poco puede hacer solo, cuando la Sociedad de Apoderados se instala el asunto se vuelve complejo; el factor económico está manifiesta o latentemente presente como forma de chantaje.
2. Porque los apoderados delegan cierta autoridad como padres en los profesores para que éstos a su vez “eduquen” a sus hijos. Por tanto se sienten con el derecho de poder pedir explicaciones, datos, justificaciones o lo que sea, en nombre de esa “confianza” depositada en

el cuerpo académico. Incluso hay apoderados que expresamente autorizan a los maestros a recurrir a castigos de variado espectro con los hijos, para que aprendan el rigor de la disciplina.

3. Si bien los argumentos anteriores son de peso, el tercero lo es aún más. Se trata de “sus hijos”, por lo que los apoderados salen en defensa de su familia, enarbolando valores que constituyen preciosos núcleos de poder social históricamente sostenidos. Ellos son los padres, los únicos responsables (y así lo establece la jurisprudencia), por lo que han de velar por la sana formación y educación de sus hijos. Estamos aquí en el plano de los ideales sociales, encarnados en los espacios familiares y que nadie se atreve a negar.
4. Es un grupo con el cual los maestros, docentes, profesores entran fácilmente en competencia, ya que cuentan con la herramienta pedagógica que plantea formas y maneras de educar que si bien han ido cambiando con las épocas, siempre han sido planteadas como la “manera científica de hacer las cosas”. Los maestros y profesores creen en la legitimidad científica de sus prácticas, y no se cuestionan sus orígenes o conveniencia. Por tanto, son los expertos en educación y así lo anuncian. Y esto es así sobre todo frente a los casos más conflictivos donde la competencia – y la violencia – puede llegar a ser intensa. Entre el argumento de los padres, que lanzan como ofensiva un “¡que se cree el profesor que me va a venir a decir como educar a mi hijo!”, y el argumento del profesorado que defiende un “¡nosotros nos tenemos que enfrentar en el Aula con chicos maleducados por los propios padres, y hacer milagros!”, hay un amplio abanico de desautorizaciones y agresiones mutuas. La violencia se ejerce cuando se vulneran fueros y cuando aparecen presiones de los padres para que la Dirección adopte tal o cual medida.

Todo lo anterior permite mostrar que todas estas determinaciones configuran un caldo de cultivo explosivo por las pasiones que se juegan y por las estrategias que se esgrimen, en una clara lucha de poder para lograr el sometimiento del otro.

Espacios locales de resistencia: subversión e indisciplina docente

“Es toda la pedagogía la que hay que cambiar”

Celestin Freinet, 1963 (La formación de la infancia y la juventud).

Los enfoques antipedagógicos han mostrado las posibilidades que se abren al eliminar la estructura tradicional del Aula y la jerarquía de la relación profesor - estudiantes. Antipedagogos como Montessori, Makarenko, Milani, Freinet, Neill e Illich han mostrado con sus experiencias cómo la disolución de la estructura militarizada del Aula produce efectos beneficiosos en el aprendizaje de los estudiantes, así como en su autonomía y capacidad autoorganizativa (Foladori, 2014; Foladori & Silva, 2014). Podría esperarse que una modificación mayor a la Escuela como institución, así como en el espacio del Aula, tuviese efectos beneficiosos frente a las manifestaciones de “violencia” de los estudiantes, y frente a aquellos conflictos que se producen en la relación apoderados-docentes, y entre docentes.

En las experiencias antipedagógicas hay una renuncia a la relación de poder entre profesor y estudiantes, y con ello se hace implícitamente una declaración política: el niño no es un ente manipulable, “normalizable” ni mucho menos dependiente e ignorante de lo que sucede en su medio. El niño es un ser con pleno derecho, consciente de sus propias necesidades, inteligente, astuto y estratégico a la hora de elegir qué actividades realizar. Por otra parte, se declara al grupo como el medio privilegiado en que pueden desplegarse espontáneamente tanto relaciones participativas y democráticas, como aprendizajes significativos.

Con esta subversión de la estructura y funcionamiento tradicionales del Aula, pensada en el seno de la institución escolar, se modifican las relaciones entre docentes y estudiantes: el profesor ya no está obligado a disciplinar los cuerpos y mentes de los jóvenes, dado que el proceso de aprendizaje es guiado desde su propia curiosidad y necesidad de enfrentarse al mundo que los rodea. El docente se convierte en un facilitador de las experiencias en el Aula, que puede ser tan amplia como la ciudad (Illich, 1971). La paradoja radica en que la “violencia” del estudiante surge ante la frustración a la que lo somete el sistema escolar, y no de un caos, trastorno o problema de comportamiento determinado psíquicamente. El ser humano posee una fuerte pulsión a desarrollarse y explorar el mundo, a trabajar (Dejours, 1998); por lo que todos los esfuerzos debieran orientarse no a disciplinar, sino más bien a otorgar libertad para que este rasgo se despliegue.

Por otra parte, el trabajo cooperativo, tanto de docentes como de estudiantes, puede permitir que se instale una condición básica para el desarrollo, la reflexión y para el cambio de las condiciones en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje: la horizontalidad, que se produce

en la relación entre pares. Así como el niño no aprende de forma aislada, sino enseñando a otros y siendo guiado por otros (aun en un Aula tradicional), los docentes requieren de espacios de organización, reflexión y resistencia locales, entre pares, para analizar las condiciones a las que están sometidos en su trabajo cotidiano, así como las raíces profundas de la violencia y las dificultades sufridas con los diversos actores de la comunidad escolar. El frenesí de la actividad junto con la escasez de horas para las actividades colaborativas, atentan contra este fin.

La participación de los docentes en un proceso reflexivo local, ya no anclado a las demandas de un marco de desempeño ni a las exigencias de un sistema de evaluación, es necesaria para sostener los vínculos esenciales para una actividad conjunta, así como para luchar por mejores condiciones salariales, ambientales, de jornada, entre otras. Las diferentes formas de violencia a las que está sometido el cuerpo docente, deben ser analizadas en su complejidad y, desde este nuevo conocimiento, proponer alternativas que fortalezcan la cooperación y los procesos de reflexión garantes de un trabajo con sentido.

Más allá de los efectos que la participación, la cooperación y la reflexión en torno a la actividad docente puedan tener en la realidad del trabajo, ellas cumplen una importante función a nivel de la economía psíquica (Dejours, 1998): el colectivo no solo se reúne para producir, sino también para crear algo que tiene un valor, más allá de lo económico, simbólico. La ruptura del colectivo docente disminuye las posibilidades de crear una ética compartida, que dicte qué valores se deben actualizar en la Escuela y que guíe el oficio. El profesor individualizado también pierde la posibilidad de reflexionar con otros sobre su propia práctica.

El docente abandonado a su suerte puede fragilizarse psíquicamente ante la imposibilidad de poner en común sus experiencias en el Aula, así como las dificultades encontradas en las tareas solitarias, tales como la planificación de contenidos, actividades e instrumentos evaluativos. Para ser reconocido en su inteligencia particular, el profesor requiere de la mirada de sus pares; el juicio de belleza y bien que se realiza sobre su trabajo, pende de los espacios colectivos de reconocimiento (Dejours, 1998). Además, la apropiación del poder para ejercer de formas diversas (por ejemplo, con principios antipedagógicos, innovaciones que van más allá del currículum o metodologías diseñadas mediante acuerdos con los propios estudiantes), se puede concretar mediante el consenso y movilización organizados entre pares.

Los espacios de subversión, indisciplina y reflexión en torno al trabajo docente, debieran orientarse a analizar ampliamente y sin censuras las condicionantes de la violencia sufrida, logrando una mayor comprensión de los determinantes institucionales y culturales que están boicoteando la actividad en el Aula.

Conclusiones

En el análisis de la violencia que se ejerce sobre los profesores, es necesario considerar una multiplicidad de aristas y determinantes, algunos de las cuales se remontan incluso a los orígenes de la institución escolar, cuyas características fundacionales persisten de forma encubierta y matizada hasta hoy. Si bien se han penalizado fuertemente las manifestaciones explícitas de violencia de los profesores hacia los estudiantes, la Escuela sigue siendo una institución orientada hacia el disciplinamiento de los cuerpos y mentes de los estudiantes, quienes, de forma defensiva, agreden al cuerpo docente en un intento por hacerse escuchar y recuperar cierto poder y autonomía en el propio aprendizaje.

Los conflictos suscitados con otros actores de la comunidad escolar, tales como las agresiones de los apoderados o la “violencia” que se ejerce entre docentes, deben analizarse en sus determinantes específicos. Si bien el apelativo genérico de “violencia” hacia los profesores permite agrupar y hasta cierto punto denunciar todas las situaciones que los ponen en riesgo, clasificarlas como una única manifestación, sin diferencias de origen o de dinámicas que las causan, invisibiliza su naturaleza más profunda.

Al pensar la Escuela y el Aula como espacios protegidos de la dinámica institucional y social más amplia, se olvidan las múltiples implicaciones existentes entre el Estado y las instituciones. Hay un intento fallido de aislar el sistema escolar del todo social, mientras que en realidad se trata de un ejemplo particular de un sistema completo, cuyo funcionamiento es isomórfico en los diferentes niveles. Por tanto, de existir violencia en el nivel institucional más amplio – y esta es, de hecho, una condición para la fundación del Estado -, no puede esperarse que la institución escolar sea la excepción a la regla.

El centralismo del Estado rompe el proyecto de una educación fuertemente anclada en el nivel local, en procesos participativos, necesidades específicas de las comunidades y prioridades establecidas desde los propios interesados. Pensar una educación única, desde estándares delimitados e independientes de las culturas locales, somete a nuevas formas de violencia a las comunidades educativas, contando entre los afectados a los propios docentes. Ellos deben moverse en la delgada línea entre las exigencias de la institucionalidad y el conocimiento de su contexto de trabajo. ¿De qué manera se puede subvertir este tipo de violencia, que se ejerce en el control centralizador y homogeneizante de un Estado que borra las diferencias?

La violencia persiste en la falta de escucha, en la represión de la diversidad, y en un sistema que insiste en hacer valer antiguas demandas y prioridades añejas. Es necesario subvertir la institución escolar en función de los intereses locales, reconociendo la capacidad reflexiva y creativa de cada docente, establecimiento y circunscripción.

Referencias

Arenas, A. (2007). The Intellectual Development of Modern Schooling: An Epistemological Analysis. *Universitas Humanística*, 64, 165-192.

Clastres, P. (1974). *La Société contre L'État*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors & M. Guiho-Bailly (Comps.). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (p. 23-76). Buenos Aires: Lumen.

Díaz, A. (1990). *La Escuela como Institución: Notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina*. Intervención en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

Foladori, H. (2009). Las caras de la violencia. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(17), 18-24. Disponible en: <http://www.remo.ws/revistas/remo-17.pdf>

Foladori, H. (2014). *Aulear: Hacia una pedagogía del acontecimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Foladori, H. & Silva, M.C. (2016). ¿Por qué sufren los equipos de profesores?: Entre la gestión y la cooperación perdida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(30), 8-19. Disponible en: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-30.pdf>

Foladori, H. & Silva, M.C. (2014). La (in)disciplina escolar: Un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 2-11. Disponible en <http://remo.ws/REVISTAS/remo-26.pdf>

Freud, S. (1914). Introducción al narcisismo. En S. Freud, *Obras Completas de Sigmund Freud*, Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Fundación Goya en Aragón (2017). *Escena de Escuela o La Letra con Sangre Entra, Francisco de Goya*. Disponible en: <http://www.fundaciongoyaenaragon.es/fundacion/adquisiciones/escena-de-escuela-francisco-de-goya/>

Herrera, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 69-87.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Disponible en: http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html

Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo: La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol*, 19(2), 1-21.

Lourau, R. (1977). *Análisis institucional y socioanálisis*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.

MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Noro, J.E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y postgrado*, 25(2-3), 291-316.

Peralta, J.P. (2006). *La letra, con sangre entra. Violencia y disciplina en las escuelas: una perspectiva histórica*. Albacete: Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.museodelnino.es/wp-content/uploads/2016/05/La-letra-con-sangre-entra.pdf>

Taylor, F.K. y Rey, J.H. (1989). *El tema del chivo emisario en la sociedad y sus manifestaciones en un grupo terapéutico*. Ilusión Grupal N°1. Cuernavaca: U.A.E.M.