

## **Violencia-vínculo, una resolución posible desde comunicación emocional**

Verónica Beatriz Odetti  
UADER/UNER  
veronicaodetti013@gmail.com

### **Resumen**

A partir del proceso de investigación-acción llevado adelante en el transcurso del año 2015-2016, que versó sobre la violencia en la configuración del vínculo docente-alumnos en una escuela secundaria de la ciudad de Paraná, nos proponemos una nueva construcción de análisis del material de campo a fin de continuar tensionando la presente problemática sin perder de vista la complejidad que la caracteriza. El marco teórico se presenta a partir de los conceptos de la psicología social desde un abordaje complejo, entramando las conceptualizaciones teóricas de violencia, vínculo y configuración para poder pensar nuevas conexiones posibles que atiendan a la urgencia de la problemática así como también a los sujetos atravesados, permitiéndonos conversar sobre las características que habilitan como natural y como única posibilidad, la configuración de un vínculo violento. A partir de esto buscamos reflejar en el análisis la relevancia comunicacional-emocional en el vínculo docente-alumnos y la construcción de abordajes que contemplen la temática desde una mirada holística. Se proponen caminos para continuar indagándonos sobre el papel que la violencia reviste en la institución escolar y se presenta una propuesta de abordaje centrada en la comunicación emocional, dinámica y sujeta a la realidad particular de cada contexto.

Palabras clave: violencia - vínculo docente - alumnos - configuración - comunicación - emociones

Verónica Beatriz Odetti es egresada de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social, en su formación de grado; y de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambas de la UNER. Es Master practitioner en el Arte de la Programación Neurolingüística con Diploma Internacional expedido por el Southern Institute of Neurolinguistic Programing, the Society of NLP Florida USA. Es especialista en dinámicas grupales, comunicación y TIC, comunicación emocional y el abordaje desde la complejidad de las organizaciones educativas. Se desempeña como docente en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, la de Ciencias de las Salud y la Vida y la Facultad de Ciencias de la Gestión, de la UADER; y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

## **Violence-bond, a possible resolution from emotional communication**

### **Abstract**

Within an action-research project carried out in 2015-2016, which dealt with violence in the configuration of the teacher-students bond in a secondary school in Paraná, we propose a new field analysis construction of the study material in order to continue stressing the present problem without losing sight of the complexity that characterizes it. The theoretical framework is presented from the concepts of social psychology from a complex approach that links the theoretical conceptualizations of violence, bond and configuration. This enables us to think of possible new connections that address the urgency of the problem as well as the subjects involved, allowing us to talk about the characteristics that make the configuration of a violent bond appear as natural and as the only possibility. From here, we seek to highlight in our analysis the communicational-emotional relevance of the teacher-student bond and the construction of approaches that view the subject from a holistic perspective. We propose ways to continue investigating the role that violence plays in schools and put forward an approach centered on emotional, dynamic communication, and subjected to the particular reality of each context.

Keywords: violence - students - teacher bond - configuration - communication - emotions

## **Introducción**

El presente trabajo emerge de la necesidad de continuar profundizando y tensionando los aspectos centrales del proceso de investigación-acción desarrollado en la producción de la tesis de maestría de salud mental, llevada adelante en el período 2015-2016.

Teniendo en cuenta que durante la investigación la labor se configuró en una espiral dialéctica (Pichon-Rivière, 1968) compleja (Morin, 1977), es decir, en un proceso de avances, retrocesos, encuentros y desencuentros, entendemos que la posibilidad de permitirnos volver a revisar, repensar y reflexionar sobre el trabajo responde al compromiso asumido como investigadores.

Siguiendo la lógica expuesta, y a fin de desplegar una mayor comprensión y análisis, se retomarán brevemente los constructos teóricos de violencia, vínculo y configuración, para conversar sobre las características que habilitan como natural y única posible, la configuración de un vínculo violento.

A partir de esto se describirá, en primer lugar, los límites difusos entre la cotidianidad que atraviesa o se vive en la escuela con la que se vive en el barrio, en la familia, en el contexto, una lógica donde se presentan un afuera amenazante y un adentro principalmente ligado al aburrimiento, a la abulia. Otro eje para desandar será la percepción de la tecnología como ruido, como una perturbación externa que interfiere el mensaje, derivando en perturbaciones en la comunicación; esto se enlazará con la distinción de códigos diferentes, conjuntos de signos que en el desarrollo de la comunicación poseen significaciones distintas para los docentes de la que les otorgan los alumnos. Frente a estas descripciones se propone pensar sobre la utilización de la violencia como medio para conseguir un fin, es decir, la representación de la violencia desde la posibilidad del hacer que la misma permite, desde el lugar del alumno, en tanto desde el docente se detalla la imposibilidad de hacer, entendida como inviabilidad, inexistencia de posibilidades que relatan los docentes frente a la cotidianidad que atraviesan en el aula, entendiendo que no encuentran abordajes operativos de las problemáticas que vivencian. Los impedimentos que encuentran para poder realizar acciones se convierten en justificaciones de su hacer diario.

Para ir abriendo nuevos caminos y continuar indagándonos sobre el papel que la violencia reviste en la institución escolar se presenta una propuesta de abordaje centrada en la comunicación emocional, dinámica y sujeta a la realidad particular de cada contexto.

## **Desarrollo conceptual: una red teórica para pensar la problemática**

### **Violencia**

El concepto de violencia ha sido investido de diferentes definiciones, con notables divergencias según disciplinas, presupuestos teóricos y objetivos de investigación.

Carina Kaplan (2006) en sus numerosas investigaciones y trabajos, desde un enfoque socioeducativo, sostiene que resulta necesario y «obligatorio» pensar y reflexionar sobre las violencias que tienen lugar en el contexto escolar, distinguiendo el concepto cotidiano de su construcción teórica, es decir, distinguir la conceptualización de la violencia inmersa en un cuerpo teórico que la vuelve inaccesible de la que el lenguaje cotidiano nos presenta en la escuela.

Al respecto Kaplan sostiene que la violencia es constructora de subjetividad, por ende «la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional» (Kaplan, 2006: 28). Sumando a esto, que las violencias que emergen en el contexto escolar no son un correlato mecánico de la violencia social, sin dejar de reconocer la estrecha relación que mantienen con la sociedad de la cual emergen. Kaplan destaca el rol que adquieren las nuevas configuraciones familiares, donde la conceptualización de la familia moderna se desdibuja sin perder su fuerza estructuradora.

La autora desarrolla el concepto de violencia simbólica, partiendo de la propuesta teórica de Bourdieu, en tanto espacio fecundo para el análisis de la violencia escolar; creemos pertinente destacar esta dimensión simbólica dado que no focalizaremos nuestro análisis desde la misma. Kaplan centra su mirada en los jóvenes, en los alumnos, y en sus numerosos trabajos desarrollará la categoría de «alumno violento» y las relaciones entre desigualdad, subjetividad y violencia.

Retomando la propuesta de comprender la violencia como constructora de subjetividades, Kaplan (2009) entiende que el sinsentido puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia. En referencia a la construcción y producción de identidades personales o colectivas, de aquellos que no se sienten reconocidos, que se sienten descalificados, rechazados; teniendo en cuenta los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legítima.

Por su parte, el biólogo chileno Humberto Maturana en 1977 presenta sus *Bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en la educación*, en el marco del 6º Congreso Internacional de Educación Cognitiva, donde formula que «la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños» (Maturana 2014: 41).

La propuesta de pensar a la educación en tanto «transformación en la convivencia» nos lleva a comprender a la violencia como un proceso que emerge en un espacio relacional, se individualiza y se asienta culturalmente. Permittiéndonos pensarla, entonces, como un acto comunicacional que pone en evidencia «la no aceptación del otro junto a uno». En lo referente a lo natural en tanto que no se ve o en lo que se ve diariamente, se filma, se sociabiliza por la redes, alcanzando niveles de difusión masiva que lo torna invisible.

Siguiendo a Maturana (1995), entendemos que la violencia es un modo de convivir, esto es, un modo de relacionarse que se manifiesta y se establece en una red de conversaciones, y que dichas conversaciones se asientan en un emocioñar que la constituye, el cual vivencia a las conductas violentas como algo natural, y al naturalizarlas les inviste de un grado de invisibilidad, que no son percibidas.

La violencia en tanto proceso implica la responsabilidad y el compromiso de no caer en recortes o disociaciones, en pensar la posibilidad de etapas que incluye la interacción de dos sujetos, en este caso docente-alumnos, y no como algo que viene desde afuera e irrumpe en el espacio escolar (adentro), sin olvidar que la cultura «(...) son redes cerradas de conversaciones, es decir, redes cerradas de conversaciones recursivas de hacer y emociones» (Maturana, 2014: 51).

### **Vínculo**

El vínculo se constituye como una estructura compleja de interacción en la que, aparte de los dos sujetos involucrados, hay implícito un tercero, el Otro, que puede ser real, fantaseado o un objeto interno proyectado.

La propuesta de Pichón-Rivière sostiene que todo vínculo debe ser definido como una Gestalt que es al mismo tiempo bicorporal y tripersonal. Estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación mediante procesos de comunicación y aprendizaje; estas relaciones intersubjetivas son direccionales y se establecen sobre necesidades, fundamento del vínculo: el sujeto y el objeto actúan alimentándose mutuamente; en ese actuar se da el interactuar. Esta noción de estructura vincular implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y decodificación del mensaje. Por este proceso comunicacional se hace manifiesto el sentido de la inclusión del objeto en el vínculo, el compromiso del objeto en una relación no lineal sino dialéctica con el sujeto, que debe ser definido como una Gestalt.

El vínculo en tanto Gestalt se tornará observable en la comunicación docente-alumno y en el fluir emocional que tenga lugar en el espacio escolar. Para abordar el aspecto superestructural del vínculo, se analizará la comunicación verbal y no-verbal desde la semiología y la teoría de la comunicación humana; en tanto los aspectos infraestructurales se plantearán desde el examen de las emociones entendidas como «disposiciones corporales que determinan dominios de acciones posibles».

El par docente-alumno conforma esa Gestalt mencionada, en la cual el proceso comunicacional se presenta como la superestructura, en tanto las emociones configuran la infraestructura vincular. Planteando que ese espacio de conversaciones, que son coordinaciones de coordinaciones conductuales (Maturana, 1997), tiene una base emocional que posibilita que tengan lugar ciertas conversaciones y no otras, en el marco del espacio institucional educativo.

### **Configuración**

Retomando los aportes del sociólogo Norberto Elías y su propuesta para

pensar la categoría de configuración social en tanto «figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones recíprocas» (Elías, 1970: 157), entendemos la configuración como un entrelazamiento de acciones y relaciones que forman un «conjunto de tensiones».

Asimismo Najmanovich (2005) sostiene que si partimos de concebir el conocimiento en tanto hacer, en tanto actividad, coincidiremos en que pensar es dar forma, a partir de lo cual entrama la noción de configuración como dar forma a la experiencia. Al tomar esta propuesta de configuración la autora presenta la necesidad de indagar sobre cómo configuraremos el espacio cognitivo de los fenómenos auto-referentes y autopoieticos entramados en la percepción y, por consiguiente, en la producción de los sentidos y los conocimientos.

Sin pretensión de privilegiar forma alguna, sino de percibir los *patterns*, las formas, la danza estructural que la dinámica vincular docente alumnos va adquiriendo en las redes de conversaciones culturales que tienen lugar, entendemos que la categoría de configuración, desde una «estética de la complejidad», habilita un abordaje complejo de la problemática que nos interesa.

Ni los elementos, ni las relaciones, ni la unidad, ni el ambiente, existen antes o independientemente de la dinámica que los ha parido. No hay un "a-priori", un "modelo ideal" un "arquetipo" o una "estructura". Lo que encontramos son configuraciones vinculares, que por cierto no son tampoco tales "por sí mismas", ni "para sí mismas", ni "en sí mismas", sino que se forman a partir de nuestra interacción, de nuestra forma de relacionarnos con el mundo y de producir sentido. (Najmanovich 2005: 6)

Desde el «desafío multidimensional» (Najmanovich, 2010) que representa mirar, percibir, distinguir en forma simultánea los múltiples aspectos que la situación reviste, consideramos tomar como figuras guía los tres escenarios que Najmanovich presenta focalizando en la concepción del conocimiento, las tecnologías de la palabra, los medios de comunicación, los estilos vinculares, los valores y los modos en que se institucionalizan las prácticas educativas.

El escenario poético, partiendo de los trabajos de Haverlock (1996), se presenta en referencia a las sociedades orales, posicionando a la poesía como «forma básica de la experiencia social, es el medio de la memoria comunitaria, el sistema de registro de los conocimientos, la vía para invocarlos» (Najmanovich, 2010: 9).

La poesía, la música y la danza, desde sus características propias, constituyeron a una memoria corporal, emotiva y cognitiva del quehacer comunitario; este escenario se presenta desde una marcada impronta de la emocionalidad, la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento y el encuentro con el otro desde una tradicionalidad cultural trivial.

El lugar del conocimiento deviene en un espacio emocional, comunitario y en cierto grado cargado de un ánimo de *fiesta*, de celebración del

conocimiento por la posibilidad de aprender a partir del contacto con las raíces ancestrales de la comunidad.

En tanto en la descripción del escenario mecánico-disciplinario nos encontramos con la concepción representacionista que estructuró la escuela moderna. La creencia en un conocimiento absoluto y veraz que en tanto tal crea una imagen interna de un mundo objetivo e independiente del sujeto, esa copia del mundo se presenta como fiel reflejo del espacio interno del sujeto.

Este escenario adquiere relevancia cuando se produce el pasaje de la oralidad a la escritura y, destaca la autora, ligado al inicio de las prácticas de lecturas silenciosas que habilitan la emergencia de los conceptos de individualidad y objetividad. La educación busca entonces la reproducción de la misma imagen del mundo en todos los sujetos, es decir, la homogeneización de la imagen establecida. Najmanovich describe: «Ha estado embebido del espíritu disciplinario, el estilo comunicacional adoptó una forma radial, con el centro en el maestro, y dirigido desde éste hacia el alumno» (Najmanovich, 2010: 11). La educación se presenta como un espacio de re-producción, a-subjetiva, neutral e impersonal, que deviene en estandarización, información, es decir, «un sistema compartimentado y estandarizado en todos los niveles de funcionamiento, estructurado en un esquema relacional mecánico en un mundo claramente delimitado y definido a priori» (Najmanovich, 2010: 16).

El escenario de las redes interactivas surge a partir del auge de las nuevas tecnologías, en tanto redes de información, que impulsan lo multimediático, multidimensional, lo multinodal, generando conexiones entre los comportamientos estancos que la modernidad privilegia. «El enfoque de la complejidad y las ciencias cognitivas contemporáneas han restablecido los puentes entre el sujeto y el objeto del conocimiento enlazándolos en una dinámica de interacciones de la que surge el conocimiento».

El conocimiento se presenta como una creación poética, es decir, creativo, productor y en interacción permanente con el medio, que desafía al conocimiento entendido como pasivo e inmutable.

### **Contextualizando la experiencia**

La escuela secundaria en la que se trabajó es una institución educativa que congrega aproximadamente a 400 alumnos de las zonas cercanas y sectores de bajos recursos económicos, lo que conlleva un elevado índice de vulnerabilidad de los alumnos y sus familias.

La estructura es de jornada simple en dos turnos, con la oferta de talleres a contra turno en diferentes proyectos de especialidades que contemplan peluquería, títeres, dibujo, entre otros.

La escuela también brinda desayuno, almuerzo y merienda, lo que implica una organización de horarios que responde no solo a los intereses netamente académicos, sino que además se contemplan las necesidades nutricionales. Asimismo corresponde mencionar que muchos docentes

comparten el almuerzo con sus alumnos por la practicidad que implica en relación a los horarios distribuidos en diferentes instituciones.

En el año 2011, debido a serios problemas edilicios (rotura de techos, humedad, entre otros), la escuela debió ser trasladada a las instalaciones que correspondían al hogar propiamente dicho, motivo que derivó en una baja de la matrícula de alumnos y la profundización de las dificultades edilicias, dado que las habitaciones se convirtieron en aulas. Actualmente las refacciones se concluyeron y la escuela funciona en el edificio reparado.

Se observa un contexto marcado por la presencia de las nuevas tecnologías (notebooks y celulares) pero con un nivel de acceso restringido. Los celulares son factibles de conseguir aunque no así de mantener y las notebooks brindadas por el programa Conectar Igualdad en su gran mayoría se encuentran rotas o bien los alumnos las han perdido o se las han robado, resultando así la nueva tecnología incompleta y generando nuevos usos de las mismas. Otros de los fuertes focos que inciden sobre el contexto educativo refieren al ausentismo docente, el cual se ve incrementado en cursos considerados *problemáticos o difíciles*.

### **Analizando la experiencia de campo: la dicotomía del afuera vs. el adentro**

El despliegue de la noción de límites permeables vs. límites rígidos permite una comprensión holística de la cotidianidad que acontece en la escuela. Los alumnos vivencian un afuera de libertad, de deseos, en contraposición a un adentro de encierro, de aburrimiento, en tanto los docentes vivencian la presencia del afuera que irrumpe en el acontecer interno, generando desorden y asaltando la cotidianidad del espacio institucional, aun cuando esta descripción se presenta como excesivamente dicotómica, observamos que en la experiencia del vivir se entraman generando una compleja red de categorías que del adentro invaden el afuera y viceversa.

Consideramos pertinente describir estas categorías entendiendo el adentro —la escuela— como un espacio y un tiempo que Corea y Lewkowicz (2004) entienden como *escuela galpón* y el afuera —el barrio— desde la mirada de Corea y Duschatzky (2001) como el espacio de *expulsión social*, sin caer en una mirada dicotómica, sino desde una complementariedad flexible, lo que torna nodal poder generar un espacio de encuentro dialógico que habilite la legitimación del afuera como del adentro y, como devenir cuasi obligatorio, la legitimación de las representaciones de los docentes y de los alumnos.

Para los docentes, este afuera se entiende como desestructurante de ese adentro, espacio que para muchos es vivido como lugar de control, de resguardo y seguridad de su propio rol y desempeño, la materialización de su hacer.

La amenaza está en el afuera y el afuera es el otro, la otredad que se configura puertas afuera de la escuela, en el barrio, en la familia y que permite la disociación que tiene lugar en el espacio áulico, dado que el

otro me es ajeno y no lo reconozco ni me reconozco en él. En el barrio se hace presente la pobreza, la droga, la delincuencia, la indiferenciación de los roles familiares y sus funciones, aquello que emerge en la *escuela galpón*, en el aula, en el patio, en el comedor, pero que es negado u observado por los docente como extraño, ajeno.

La dinámica que tiene lugar en el pasaje del afuera al adentro y del adentro al afuera se presenta como un juego que no es reconocido y que tiene lugar sin que los sujetos implicados puedan percatarse de que estos espacios no son estancos y que el devenir de uno a otro tiene lugar en forma permanente en la cotidianidad. Pero el espacio discursivo es negado y se construyen barreras de palabras que buscan sostener la disociación ilusoria de un afuera dividido del adentro.

### **Códigos diferentes: ¿hablando otro idioma?**

Corea y Lewkowicz sostienen que la comunicación es el dispositivo por excelencia en la construcción de subjetividades y, en el marco de dicho dispositivo, el término clave es el código. Al respecto precisan «(...) el código, conjunto de reglas, sistemas de prohibiciones y restricciones, conjunto de significaciones compartidas, sede del sentido común (...)» (Corea y Lewkowicz, 2004: 41), a lo que Corea aclara que el pasaje de la comunicación a la información comporta la destitución de dicho código. En el proceso de investigación denotamos que tanto los docentes en sus relatos como en los registros de observación realizados concuerdan que ese código común no existe, no hay normas compartidas, no hay significados comunes, y esa ausencia se plasma en la percepción de *no ser escuchados*, principalmente de los alumnos, a ese *no poder llegarles*, que distinguen los docentes.

En consonancia con la propuesta de Bauman (2007), los autores nombran estas condiciones como la era de la fluidez, donde el pasaje de la comunicación a la información comporta la destitución de dicho código, expresando que ese no código devela la fragmentación imperante, esto es «un mensaje puede ser revivido en cualquier clave: psicológica, derechos, crítica, etc. cuando la conexión no es pensada, genera pura fragmentación, pura dispersión, puras impertinencias» (Corea, Lewkowicz, 2004: 56).

Bauman (2007) describe como ánimo de la época el síndrome de la impaciencia, esto es, el tiempo dedicado a la espera es considerado una pérdida, algo abominable, injustificable e intolerable, es decir, el gasto del tiempo se concibe como un desastre y un atentado a la condición humana; la espera no solo ha dejado de ser una virtud sino que no es un hacer posible. Todo es ya, ahora, en este momento, todo aquello que demande espera no puede investirse como oportuno, como viable, como meritorio.

En la *modernidad líquida* lo que llama la atención es lo último, lo que acaba de aparecer, lo nuevo y, a diferencia de la era de la solidez, se ha perdido todo interés por acumular, solo queda el *breve goce de las cosas* (Bauman, 2007). Frente a lo cual, la educación debe hacer frente al reto

de brindar conocimientos de uso rápido e instantáneo, que sirven por el momento y luego se pueden desechar. Los conocimientos son mercancías que se pueden comprimir y patentar, cuyo valor comercial refleja lo que distingue al producto de los ya existentes, antes que su calidad intrínseca y, por ende, la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida, para sustituirla por la noción del conocimiento de *usar y tirar*.

Bauman expresa que el mayor reto que nos plantea la era de la liquidez no es solamente aprender a vivir en un mundo excedido de información, sino principalmente cómo formaremos a las próximas generaciones para este mundo; lo que emerge en las escuelas es entonces la demanda de este aprendizaje y entendemos que los docentes, los estudiantes, los directivos, los familiares tienen la necesidad de repensar, reflexionar y re-idear el cómo, el qué y el para qué de estos espacios de aprendizajes.

Este aprendizaje es el reto que Bauman denota para la educación, entendiendo el cambio del tiempo, del conocimiento y de la memoria, le permite reflexionar sobre el vínculo docente-alumno, «(...) los hombres y mujeres de la modernidad líquida quieren tener asesores que les enseñen a "marchar", antes que maestros que les aseguren que están recorriendo la única carretera posible, ya abarrotada» (Bauman 2007: 40).

### **Las TIC se invisten del ruido de la comunicación**

El ruido es entendido como una perturbación externa que interfiere el mensaje, derivando en perturbaciones en la comunicación. La presencia y/o uso de las nuevas tecnologías en el aula (Facebook, celular, notebook) es vivenciado por los docentes como una perturbación en el proceso comunicativo, distorsionando u ocultando el mensaje, en tanto, para los alumnos reviste una forma de escapar del aburrimiento del orden lineal del aula.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, tales como Facebook, Whatsapp, Messenger, celular, Iphone, etc., son entendidas como ruido en la comunicación, desde la mirada del docente; pero desde la mirada de los alumnos, surgen como la posibilidad de configuración de un código común ausente con ese otro que está ahí, en una especie de presencia-ausencia, es decir, compartimos un espacio físico y un tiempo cronológico pero nos comunicamos en la virtualidad que otorgan estas nuevas tecnologías.

Algunos docentes conciben —a partir de la que representó su vivencia personal de estar, en tanto alumnos, en la institución educativa— a la escuela desde la configuración de la modernidad, según la cual es percibida como una institución sólida, con normas estables y un código común específico (Corea y Lewkowicz, 2004). Con la aparición en escena de estas nuevas tecnologías de la comunicación que conllevan la necesidad de pensar el proceso comunicacional desde una mirada de inmediatez y fluidez, estos las contemplan como ajenas, como algo desestructurante en tanto las exigencias de tiempo y espacio no son sólidas y el código, en

algún punto, se presenta como disolviéndose. Por ende, las TIC son entendidas como ruido, como algo externo a ellos, que les impide un buen flujo comunicacional con sus alumnos.

### **Violencia como instrumento**

La utilización de la violencia como medio para conseguir un fin, es decir, la representación de la violencia desde la posibilidad del hacer que la misma permite.

La violencia se configura como una herramienta que me permite la consecución de un fin u objetivo, mediatizado por el accionar de la violencia (física o verbal) aquello que quiero conseguir devine en forma inmediata, rápida pero a la vez fugaz y momentánea. Esta violencia es apropiada por los alumnos que, desde el posicionamiento utilitario, se invisten de *violentos*, *peligrosos* como mote que en sí mismo representa una amenaza, *alguien de cuidado*, lo que les otorga una especie de *escudo* que los protege de sus pares y docentes.

Otro factor a tener presente tiene que ver con la condición de *éxito* que la violencia acarrea, es decir, la filmación de videos y fotos, que se viralizan rápidamente en la web y que con suerte se convierten en noticias; les permite a los alumnos salir del anonimato, los convierte en un figura distinguible del fondo, en los protagonistas de la noticia. A partir de lo cual entendemos que la violencia ante sus pares y adultos les otorga un status, un cierto halo de poder, y frente a la comunidad educativa, barrial, les otorga el reconocimiento, la popularización y respeto por parte de sus iguales.

Consideramos pertinente preguntarnos si esta instrumentalización de la violencia no deviene también de una carencia de otras herramientas, no solamente la inmediatez que reviste y que resulta tan cotizada hoy en día, sino también de la espectacularización que hoy la violencia encuentra en los diversos medios de comunicación.

### **Depositarios de la violencia**

Proponemos pensar esta categoría desde la teoría de la tres D que formula Pichon-Rivière, donde presenta tres nociones: el depositario, lo depositado y los depositarios, y el despliegue de estos conceptos permitirá comprender el malestar que los atraviesa.

Los alumnos de los primeros años representan significativamente aquello que puede sostener o dar cuenta de lo que es vivido en la institución educativa como su cotidianeidad. Los que pueden contener la violencia que atraviesa a la realidad institucional.

En este caso observamos que los alumnos de los primeros años son los depositarios, los docentes son los depositantes y lo depositado es la capacidad de desarrollar un comportamiento violento. Siguiendo la propuesta de Pichon-Rivière podemos decir que los primeros años se invisten en el rol de portavoces de la situación grupal, donde con su comportamiento denuncian lo latente e intentan expresarlo en forma explícita; la violencia,

los comportamientos violentos, son solamente características propias de los primeros años, porque todo portavoz debe preservar al resto de los integrantes institucionales.

### **Imposibilidad del hacer**

La presente categoría de imposibilidad del hacer remite a la imposibilidad entendida como inviabilidad, inexistencia de posibilidades que relatan los docentes frente a la cotidianidad que atraviesan en el aula: «no se puede hacer nada», «nada es útil», «ya probé todo, nada funciona», entendiendo que no encuentran abordajes operativos de las problemáticas que vivencian. Los impedimentos que encuentran para poder realizar acciones, se convierten en justificaciones de su hacer diario.

Asimismo puede entenderse como una racionalización sobre el propio desempeño, sobre su propio hacer, donde encuentran que «no se puede hacer nada, no se los puede echar, lo tenemos que tener» y esa percepción de inexistencia de posibilidades, de opciones, de oportunidades estructuran una especie de justificación para *el dejar pasar, el dejar hacer*, es decir, «si no quiere escribir que no escriba», «si yo me detengo a frenarle los insultos y todo, a mí se me va la clase».

Ante la percepción de carencia de todo, de clausura de posibilidades, esta imposibilidad del hacer es vivenciado como una defensa de la propia subjetividad docente, es decir, este no hacer los protege de las emociones que surgen del encuentro con el otro, los protege de cometer errores, de generar modificaciones, inquietudes, de proponer, los protege de todo hacer y sus implicaciones.

### **Reflexiones para seguir indagando**

La disociación que distinguimos entre el contexto y el texto, leídos en el juego del adentro-afuera deviene en la dificultad del encuentro con el otro, esta segregación permite generar una mirada lineal causa-efecto que integra la Imposibilidad del hacer y Depositarios de la violencia. Esto es, el afuera se presenta como la única causa-responsable del hacer cotidiano del adentro, donde el juego de las tres D (Depositante, Depositario, Depositado) manifiesta una resistencia al cambio en tanto mecanismo de defensa de la estructura aprendida-lograda de causa-efecto, descrita por el escenario educativo mecánico-disciplinar (Najmanovich, 2005).

Consideramos a la educación en tanto transformación en la convivencia (Maturana, 1997) y en este contexto de aprendizaje (Bateson, 1998), donde se aprenden las reglas o códigos de la comunicación (Corea, Lewkowicz 2004), los alumnos aprenden a instrumentalizar la violencia y ese código común es leído como una perturbación en el mensaje, la tecnología como ruido se torna una barrera del encuentro con el otro.

La fugacidad de la modernidad líquida (Bauman, 2007) consiente este tipo de pasajes, que para quienes se criaron y formaron en la modernidad sólida se vuelven confusos, ininteligibles. Lo efímero del encuentro con el

otro, del poder que tengo, del poder que ejerzo, de la emoción que vivencio, contraponen aquellas herramientas que he aprendido en mi formación y capacitación, como en desuso, inútiles e inmediatamente me permiten concluir que no hay posibilidad de un hacer.

Frente a eso no hay nada para hacer. La imposibilidad del hacer se sostiene en un afuera extraño, amenazante, perturbador, una tecnología que en tanto herramienta no permite conectar con el otro, que me distancia del otro, y la amenaza depositada en quienes ingresan en los primeros años donde se deposita la violencia, mi violencia, la de mis pares, la de la institución, lo inviste de inamovible.

Siguiendo la propuesta de Najmanovich (2005) concluimos que esta configuración violenta se entrama en el pasaje del escenario mecánico disciplinar al escenario de la red interactiva, donde resulta complejo percibir qué características se conservarán, cuáles se modificarán y cuáles se generarán, sin primero repensar y reflexionar sobre «si queremos o no las consecuencias de nuestras acciones (...) si queremos o no nuestro querer o no querer las consecuencias de nuestras acciones (...)» (Maturana, 1997: 35), es decir, la posibilidad de querer ese hacer cotidiano, ese nuevo escenario que configuramos y las implicancias que entrama.

El papel de la violencia deviene determinante de la configuración del vínculo docente-alumnos, por lo cual podemos afirmar que la comunicación verbal, no verbal y principalmente emocional, inscripta en un contexto educativo fuertemente atravesado por la presencia de los medios masivos de comunicación en una cultura patriarcal, son esenciales para el abordaje operativo y holístico de la problemática.

El desarrollo de la comunicación emocional en el marco de las instituciones permite contar con las herramientas para abordar los desbordes emocionales, las crisis, los conflictos, las angustias, las necesidades, de los sujetos y de la propia institución; para que el proceso de alcanzar las metas, de realizar las labores cotidianas, de plantarse a los cambios, no se torne un imposible así como tampoco un proceso de frustraciones, apatías y miedos, sino un espacio abierto a la creatividad.

Partiendo de una comunicación emocional que nos configura como seres amorosos, seres en el amor, esa emoción que nos permite aceptarnos y aceptar al otro, a lo otro, a lo diferente que cada día parece ser más, comprendemos que las emociones hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro y a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan, conformándose como un abordaje apropiado y operativo de la configuración violenta del vínculo docente-alumnos.

Atentos a esto, entendemos que la realización de talleres de comunicación emocional permitirían abordar las temáticas complejas que a diario se vivencian en la comunidad educativa, desde una mirada integradora y holística, habilitando propuestas operacionales para su resolución, promoviendo espacios de comunicación saludable, espacios de encuentro con el otro en tanto otro legítimo y enriquecedor. Pensamos los talleres como

espacios de aprendizaje y crecimiento con efecto multiplicador tanto para las instituciones educativas, el personal docente y no docente, los alumnos y sus entornos familiares.

## Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2013).

————— (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BLOCH, Susana y Humberto Maturana (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting: Respiración y emoción. Bailando juntos*. España: Dolmen.

BLUMER, Herbert (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood: Cliffs N.J.: Prentice Hall.

COREA, Cristina e Ignacio Lewkowicz (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas des-tituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós (2013).

CHAYO, Yazmin y Florencia Adriana Macchioli (2007). «Los conceptos de vínculo, rol y portavoz en la construcción de la teoría de la enfermedad única de Enrique Pichon-Rivière». XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires - CONICET, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós (2014).

FABRIS, Fernando (2007). *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos. Génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*. Buenos Aires: Polemos.

GOFFMAN, Erving (1972). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

JAMES, William (1884). «What is an emotion?» *Mind*, N° 9, 188-205. Traducción de E. Gaviria.

KAPLAN, Carina (dir) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

————— (2009). *Violencia bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LEVINAS, Emmanuel (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Sígueme Salamanca (2002).

LUHMANN, Niklas y Raffaele De Giorgi (1993). *Teoría de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.

MACCHIOLI, Florencia Adriana (2013). «Enrique Pichon-Rivière y los saberes psi en la Argentina. Reflexiones sobre la conformación del vínculo entre la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología». *Psychologia Latina*. Vol. 4, N° 1, 9-16. Buenos Aires. ISSN 2171-6609.

MAGGIO, Leandro (2012, Mayo). «Espiral dialéctica: concepto central como onto-

logía relacional en la teoría de Pichon-Rivière». *Kairos, Revista de temas sociales*. Nº 29. Universidad Nacional de San Luis, Proyecto "Culturas Juveniles" ISSN 1514-9331. Recuperado de:

<http://www.revistakairos.org/espiral-dialectica-concepto-central-como-ontologia-relacional-en-la-teoria-de-pichon-riviere/>

MARTÍNEZ, Silvio y Alberto Requena (1986). *Dinámica de sistemas. Simulación por ordenador*. Buenos Aires: Alianza.

MARC, Edmond y Dominique Picard (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

MATURANA, Humberto (1992). «Biología y Violencia». En: Cordero, J (director). *Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión, procedente del Ciclo Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión en el Instituto de Terapia Familiar de Santiago*. Santiago de Chile: Dolmen, 1995.

————— (1995). *De la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: LUMEN.

————— (1997a). *La objetividad un argumento para obligar*. Buenos Aires: Granica (2015).

————— (1997b). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Granica.

————— (2014). *Transformación en la convivencia*. Buenos Aires: Granica.

MATURANA, Humberto y Ximena Dávila Paz (2009a). «Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas». *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 49, 135-161.

————— (2009b). «Biología del conocer y biología del amar». *Revista Prelac, Educación para todos*.

MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen. (2003).

MATURANA, Humberto y Heinz von Foerster (1988). *Biología, Cibernética y Comunicación*. Seminario organizado por la Asociación Sistémica de Buenos Aires, Argentina.

MEAD, George (1968). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

————— (1991). «La génesis del self y el control social». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 55, 178. España

MORIN, Edgar (1999). *Los 7 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Francia: UNESCO.

————— (2001). *El método. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

MUCCHIELLI, Alex (1998). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

NAJMANOVICH, Denise (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y red social: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.

————— (2008). *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Biblos.

————— (2010). «Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red». *Rizoma freireano*. Vol.6. Instituto Paulo Freire de España. Recuperado de:

<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich>. Consultado mayo de 2016.

NORBERT, Elías (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.