

REFLEXIONES SOBRE LA PAZ Y LA VIOLENCIA

Marina G. Gritta

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Doctorado.
marinagritta@gmail.com

Resumen

En este artículo se aborda el tratamiento de los fundamentos de la paz y la violencia desde una perspectiva biológica, social y psicológica. Se reflexiona acerca de los elementos aglutinantes que garantizan la cohesión, y con ello la conservación de la especie humana y del medio social y natural. El marco teórico para el análisis se asienta en los desarrollos teóricos de Humberto Maturana, Elliot Jaques y Éric Debarbieux, si bien también se toma en consideración la influencia que ejercen las religiones en el colectivo social y en la conducta individual. Se asume que el hombre es por naturaleza solidario, porque vive y sobrevive en comunidad y sólo puede desarrollarse como individuo dentro de una agrupación de seres humanos sustentada en vínculos de ayuda mutua. En este marco la competencia resulta constitutivamente antisocial porque tiende a la destrucción de los lazos sociales. Por último, se realiza un análisis crítico de la escuela como institución que hunde sus raíces en la exacerbación del individualismo y la competencia, lo que hace que no resulte congruente con el medio, dado que obstruye la cooperación que se da de modo espontáneo entre los seres humanos, y con ello tiende a la disolución del colectivo social más que a la armonía en la convivencia.

Palabras clave: Paz; Violencia; Adhesivo social; Cooperación; Competencia.

Resumo

Este artigo aborda o tratamento dos fundamentos da paz e da violência a partir de uma perspectiva biológica, social e psicológica. Reflete sobre os elementos aglutinantes que garantem a coesão, preservando, assim, a espécie humana e o ambiente social e natural. O referencial teórico para a análise baseia-se nos desenvolvimentos teóricos de Humberto Maturana, Elliot Jaques e Éric Debarbieux,



ainda levando em consideração a influência da religião nos comportamentos coletivos e individuais. Supõe-se que o homem é por natureza solidário porque vive e sobrevive na comunidade, só podendo desenvolver-se como um indivíduo dentro de um grupo de seres humanos apoiado por laços de ajuda mútua. Neste contexto, a competição é constitutivamente antisocial porque tende à destruição dos laços sociais. Finalmente, tem lugar uma análise crítica da escola como uma instituição enraizada na exacerbação do individualismo e da competição, de modo que é incongruente com o ambiente, já que obstrui a cooperação que ocorre espontaneamente entre os seres humanos e, portanto, tende mais a contribuir para a dissolução dos grupos sociais que para a harmonia na convivência.

Palavras-chave: Paz; Violência; Coesão social; Cooperação; Competição.

Abstract

This article deals with the treatment of the foundations of peace and violence from a biological, social and psychological perspective. It reflects on the binders elements ensuring cohesion and thus the conservation of the human species and the social and natural environment. The theoretical framework for this analysis is based on theoretical approaches of Humberto Maturana, Elliot Jaques and Eric Debarbieux, although it is taken into consideration the influence of religions in the social collective and individual behavior. It is assumed that man is by nature solidary, because it lives and survives in community and can only develop as an individual within a group of human beings supported by ties of mutual aid. In this context competition is constitutively antisocial because it tends to break up social ties. Finally, a critical analysis of the school as an institution rooted in the exacerbation of individualism and competition takes place, which makes it not congruent with the environment, since it obstructs cooperation that occurs spontaneously between human beings, and therefore they tend to the dissolution of the social group rather than harmony in coexistence.

Keywords: Peace; Violence; Social glue; Cooperation; Competition.



La Convivencia Humana

“Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros...Al mismo tiempo...somos individuos: vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles” (Maturana, 1999, p. 21).

Lo social y lo individual conforman una unidad dinámica en la que cada aspecto se realiza en el otro. No hay contradicción en esas dos instancias, sino un fluir permanente de circunstancias y vivencias que impactan y modifican a los seres humanos y al entorno social y natural. La cultura se impregna en la vida cotidiana de cada miembro y organiza sus relaciones intersubjetivas, a la vez que cada sujeto transita su experiencia personal y aporta a la producción y regeneración permanente de la cultura.

Según Maturana (1999) los seres humanos, en tanto seres vivos, son sistemas determinados estructuralmente que constituyen redes cerradas de producción de sus componentes, a partir de sus propios componentes y del recambio ininterrumpido de sustancias que toman del medio y vierten en él. Esta continua producción de sí mismos es lo que este autor denomina “autopoiesis”, y es lo que se pierde en el fenómeno de la muerte. Los seres vivos están vivos mientras están en autopoiesis.

Nuestros cambios se producen entonces por nuestra dinámica interna y por las alteraciones que detona el medio al interactuar con él. La conducta de un ser vivo es adecuada en la medida que existe coherencia entre su cambio estructural y el de su ambiente. A su vez, la red de interacciones que un conjunto de seres vivos constituye con su conducta, en tanto opera como un medio en el que se realizan como tales, conforma un sistema social. Si bien cada sistema social adquiere características diferentes, por lo que las conductas adecuadas en uno pueden no necesariamente serlas en otro, todo sistema social procura la conservación de la vida de sus miembros como condición constitutiva de su operar.

El mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos es el lenguaje, pues es la conducta primaria orientada a la coordinación de conductas en la acción sobre el mundo, de lo que resulta la producción de un mundo de acciones y objetos que sólo tienen existencia y significado en el dominio social en el que surgen.

Para que exista un sistema social debe darse una recurrencia de interacciones



cooperativas entre sus miembros, que se dan en muchas ocasiones espontáneamente y que tienen la apariencia de lo que Maturana denomina pegajosidad biológica, placer de la compañía o amor en cualquiera de sus formas, sin lo cual no hay socialización humana y que si se pierde, la sociedad se desintegra. Sin el elemento aglutinante del amor no hay sobrevivencia, dado que: “el ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social, lo genético no determina lo humano sólo funda lo humanizable. Para ser humano hay que crecer humano entre humanos” (Maturana, 1999, p. 33).

“La conservación de esta pegajosidad biológica que en su origen asocial es el fundamento de lo social, ha sido en la evolución de los homínidos...el factor básico en el acotamiento de la deriva filogenética humana que resultó en el lenguaje y a través de él en la cooperación y no en la competencia, en la inteligencia típicamente humana.” (Maturana, 1999, pp. 30-31)

Toda sociedad se funda en el amor y se realiza en la conducta de los individuos que la componen, en el marco de las relaciones impregnadas del ver al otro que el amor involucra, como las de justicia, respeto, honestidad y colaboración. Es la recurrencia de interacciones cooperativas espontáneas lo que cimienta la armonía dentro de un sistema social, mientras que la competencia es lo que amenaza su continuidad como tal, dado que está basada en la destrucción del otro y por ende conduce a la desintegración del sistema. En la lógica de la competencia la derrota del contrario es la victoria del ganador. Si bien la competencia es un fenómeno cultural, este autor afirma que no tiene un basamento biológico primario por lo que “es constitutivamente antisocial, dado que el que compete no vive en lo que hace, sino que se enajena en la negación del otro, que a la vez implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega” (Maturana, 1999, p. 34).

Desde mi perspectiva, tanto la competencia como la cooperación contienen en sí mecanismos autogeneradores que se mantienen inalterables en su despliegue en el devenir de la convivencia humana. Denomino a estos mecanismos “invariantes funcionales de la dinámica social”. La invariante funcional de la competencia, que se mantiene constante sea cual fuere el objeto de destrucción, es la depredación. Esta acción puesta a funcionar, avanza arrasando lo que encuentra a su paso, alentando la disolución de la vida en común. Por el contrario, la cooperación mutua, el sentimiento de comunidad en tanto comunión de seres que cimienta la cohesión social, tiene como sustrato la generatividad que alienta y sustenta la conservación de la vida humana en



su constante producción cultural y reproducción biológica.

Tanto el competir como el compartir se expanden en los vínculos detonando modificaciones en la estructura de cada individuo, que se manifiestan en el despliegue de un abanico de conductas congruentes con la dinámica que regula la interacción social. Ahora bien, un individuo no sobrevive ni se reproduce si no interactúa con otros, por lo que la depredación que desemboca en la desintegración tanto del entorno social como de la estructura individual, hace peligrar la continuidad de la especie y con ello a los mismos depredadores que la encarnan. Por el contrario, la cooperación aglutina, cobija, preserva, ensambla y por ende tiende a la organización pacífica de la comunidad. Las invariantes funcionales que subyacen a ambas dinámicas: depredación/generatividad, a su vez trascienden el entorno social e inciden indefectiblemente en el deterioro o la prosperidad del ambiente natural, a la vez que estos contextos sociales y naturales producen cambios estructurales en los seres humanos por su condición de seres vivos en autopoiesis, que participan de un fluir ininterrumpido con su ambiente.

El incesante cambio e intercambio mantiene en un flujo dinámico a la existencia que se transforma permanentemente. La transformación es armonía, es como una ola que para ser tal tiene que elevarse y a la vez descender, el agua tiene que avanzar y luego retroceder, puesto que si la ola no desciende no puede volver a elevarse, y si el agua no retrocede no puede volver a avanzar para continuar en permanente movimiento. No hay conflicto, cada opuesto define al otro, le da significado, lo completa, son parte del mismo proceso que se despliega en el tiempo. En muchas circunstancias sus fases no aparecen en una sucesión evidente o inmediata, por lo que es necesario indagar para descubrir la ligazón que les da sentido.

Considerar que el conflicto es el motor del cambio es otorgarle una connotación destructiva al devenir. Por ejemplo, la muerte forma parte del ciclo de la vida, y hasta en algunos casos, cuando el tiempo vital de una persona transcurre penosamente y ésta experimenta un deterioro psicológico tal que le resulta insoportable, puede llegar a percibir a la muerte como un estado que pondría fin a su sufrimiento, ya que desde esta perspectiva la destrucción no estaría en la muerte sino en la vida misma.

De todos modos, no es lo mismo el deterioro del organismo que su aniquilación. No es lo mismo morir que ser asesinado. En un caso nos referimos a un proceso natural mientras que el otro es consecuencia de un acto violento cuya irrupción, ya sea abrupta o paulatina, trastoca los vínculos humanos y desorganiza la convivencia.



En la tradición judeo-cristina, por ejemplo, la premisa “no matarás” forma parte de los mandatos contenidos en las tablas de la Ley que Dios entregó a Moisés en el Monte Sinaí. Es un precepto orientado a garantizar la conservación de la especie, aludiendo a una conducta que no debe ser consumada por los hombres. Sin embargo, son los preceptos positivos los que guían la vida social para garantizar la armonía en la convivencia, que se engloban bajo el mandamiento principal de amar a Dios por sobre todas las cosas. Y es justamente de la disposición espiritual que emana de ese amor, que se desprende la necesidad de que cada persona la plasme en su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la clave para la comunión con Dios y entre los hombres, no se basa en no matar al prójimo o no codiciar lo que le pertenece ni robárselo u otras tantas acciones prohibidas, sino que la clave está en amar al prójimo de modo tal que lleve a protegerlo, a resguardar su vida y su bienestar como si fuera la vida propia. Esta premisa, cimiento de la cohesión grupal, da origen a la organización de los sistemas sociales. Maturana (1999) considera que la emoción que constituye y sustenta las relaciones sociales es el amor, y que de ahí se desprende “lo que llamamos valores...como la honestidad, solidaridad, respeto mutuo, colaboración, equidad, (los cuales) son aspectos relacionales espontáneos del convivir social que, en tanto se viven no se ven, y no se habla de ellos a menos que sean circunstancialmente violados por algún o algunos miembros de la comunidad” (p. 10).

En la tradición judía la Torá, que fue revelada al pueblo de Israel durante su peregrinación por el desierto, luego de la salida de Egipto donde habían sido esclavizados, contiene las leyes que Dios dispuso para organizar la convivencia de un pueblo que tenía que aprender a vivir en libertad, a decidir autónomamente su derrotero, experiencia que le era desconocida luego de tantos años de cautiverio. A su vez, respetar estas leyes los preservaba de ser sojuzgados por sus propios semejantes en la convivencia cotidiana, dado que era muy probable que las conductas aprendidas en el seno de las relaciones de sometimiento, impregnaran también los vínculos al interior del grupo.

Aquellos hombres y mujeres que en su peregrinar iban creciendo dentro del marco normativo de la Torá, atravesaron un largo período de purificación, en el que fueron desprendiéndose de hábitos que habían sido congruentes con una vida en cautiverio, que habían desarrollado para adaptarse al entorno hostil en el que nacían, vivían y morían generación tras generación. Los niños que nacieron y se criaron en



este nuevo contexto, desconocieron lo que habían sentido sus padres al ser esclavos, al no ser dueños de sus decisiones, no ser propietarios de sus propios cuerpos, sometidos a la voluntad de otros por miedo al dolor del castigo, la tortura y la muerte, si bien ya el estado de sojuzgamiento es en sí mismo una condena existencial omnipresente, porque impregna toda la vida de una persona, cada instante, desde que nace hasta que muere.

Durante los 40 años de peregrinación por el desierto fueron adquiriendo nuevas pautas de comportamiento para la vida en libertad, aprendiendo las bases de la solidaridad y la preservación de una comunidad armónica. Y fue precisamente dentro de ese contexto que finalmente el pueblo errante de Israel ingresó a la tierra prometida.

Para la tradición judeocristiana la ley que organiza la convivencia social se sustenta en el amor. El cristianismo reconoció en Jesús al mesías que había venido a redimir los pecados del mundo. Para los cristianos Jesús, Dios hecho hombre, no sólo pregonó el mandamiento del amor, sino que dio testimonio del mismo llevando una vida humana en consonancia con esa premisa moral, y de ese modo enseñó a sus seguidores cómo incorporarla a sus vidas. Por eso el mandamiento del amor que él transmitió lo formuló en los siguientes términos: “Ámense los unos a los otros como ‘yo’ los he amado”. Del mismo modo que él los amó, llevando una vida en santidad, apiadándose del prójimo, siendo infinitamente misericordioso, así es como deben amarse los hombres entre sí, porque así es como ama Dios. Según la tradición cristiana Dios se hizo hombre para dar testimonio vivo de su amor, que es el que tendría que impregnar todas las relaciones sociales.

Del mismo modo, para corrientes espirituales orientales como el budismo, el desarrollo del amor altruista, de la misericordia absoluta, es justamente el camino para alcanzar el estado de budeidad, que se funda en el amor a toda la humanidad y que no se reduce a los seres humanos entre sí, sino que se extiende a cada partícula que compone el universo. Vivir en consonancia con el todo siendo a la vez cada ser un todo, es para el budismo experimentar el sentimiento de la paz.

Sea cual fuere la doctrina religiosa de la que se hable o a la que se adhiera, la palabra “religión” revela en su origen etimológico lo que pregonan todas ellas. El término “religión” proviene del verbo latino *ligare*, que significa unir, atar, amarrar, y que hace referencia a una ligazón, una alianza, que puede interpretarse como la unión con Dios y con los “co-religionarios”, es decir, con los pares, los semejantes, el prójimo. El



prefijo re- denota reiteración, continuidad y también intensidad, hace referencia a una renovación permanente de este amor, que se manifiesta en la realización de rituales, de festividades, a la vez que enfatiza la profundidad de esta unión. Por su parte, el sufijo -ión expresa la acción del verbo y su efecto, da la idea de movimiento, de una unión dinámica, activa. En síntesis, la religión puede interpretarse como una alianza constante, permanente con Dios y entre los hombres, un ligarse intensamente una y otra vez en un circuito ininterrumpido.

También Elliott Jaques (2005) hace referencia al *ligare* pero no en un sentido religioso, sino como basamento de la vida social. Igual que Maturana afirma que el hombre no puede vivir ni sobrevivir aisladamente sino en compañía de otros seres humanos con los que comparte su cotidianeidad, por lo que existe una especie de adhesivo social que los mantiene unidos. A diferencia de Maturana, que encuentra en el amor el factor aglutinante, Jaques considera que el componente principal del mismo es la confianza, que a su vez conecta con otros conceptos que hacen referencia a dimensiones más amplias de la vida social y que tienen que ver con el resguardo de la convivencia pacífica entre los seres humanos, como por ejemplo el concepto de “justicia”.

La palabra “justicia” deriva del verbo latino *iungere*, que significa mantenerse juntos. A su vez la partícula *ius* proviene del sánscrito *yu* que denota unión, vinculación y de la cual también deriva la palabra latina *iuvare*, ayudar. Observamos entonces que en su origen etimológico la palabra “justicia” toma en consideración el componente social básico del hombre por lo que pondera la unión más que la separación entre individuos aislados, al resguardar las relaciones de apoyo mutuo basadas en la confianza. Es decir, toma en consideración la organización social en la que se despliegan las conductas individuales y las relaciones interpersonales. Más aun, para Jaques el criterio por el que determina si un comportamiento es normal y ético o anormal e inmoral, tiene que ver con si el mismo potencia la unión o atenta contra ella produciendo separación, quiebre, daño, *injury*.

El supuesto básico que subyace a la teoría de Jaques es que lo central del significado de bien social, lo que sostiene a una buena sociedad, es todo aquello que mejora las posibilidades de supervivencia, no de los individuos sino de la especie, y no sólo de la supervivencia de las especies, sino de su capacidad de adaptación a lo largo del tiempo.

La confianza, en tanto aglutinante social, se manifiesta en todos los órdenes de



la vida, desde la familia y los grupos primarios hasta la organización política más amplia. La conducta individual cobra sentido dentro de un contexto conductual que involucra a la red de interacciones y a la organización de la convivencia dentro de un marco legal que establece un límite orientado al cuidado mutuo y que reprime el daño.

La confianza permite que los hombres se relacionen unos con otros aunque ni siquiera se conozcan, aunque no se hayan visto antes y tampoco vuelvan a verse. En la medida en que esos encuentros armonicen con la convivencia, podemos afirmar que esas personas se comportan de un modo normal. Cuando un comportamiento trastoca la armonía, cuando hiere o tiende a la separación liberando conductas antisociales destructivas, estamos frente a un comportamiento anormal, entre los cuales Jaques enumera el buscar ávidamente el beneficio propio sin tener consideración por los demás, la envidia vengativa o rencorosa, la manipulación engañosa y el ejercicio injusto del poder.

El contexto social es saludable en la medida que favorece el despliegue de comportamientos que incrementan la unidad, la ayuda mutua y la armonía en las relaciones interpersonales. Por el contrario, éste se torna paranoigénico cuando crea una atmósfera de sospechas y desconfianza, proclive al despliegue de la ansiedad esquizo paranoide de los sujetos, que lleva a la ruptura de los lazos sociales.

Eric Debarbieux (1999) va más allá y plantea la relatividad de lo que definimos como bueno o malo. Afirma que “el ‘bien’ de una época se ha transformado en el ‘mal’ de otra época, (porque) nuestras definiciones del bien...son representaciones sociales arraigadas en una historia y una pertenencia social” (p. 37). A su vez, considera que la delimitación de la violencia por el código penal de una sociedad es sólo una parte de su representación, puesto que no toma en consideración la violencia impalpable, el ambiente que va cimentando la inseguridad y el consecuente sentimiento de impotencia, así como tampoco reconoce aquellos comportamientos no necesariamente ilegales en sentido jurídico, pero que transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad y que atentan contra el orden establecido.

Los códigos morales varían de una cultura a otra, de un momento histórico a otro, como también varía la tolerancia social e individual a sus transgresiones. En el convivir cotidiano es donde las nuevas generaciones aprenden las pautas que rigen las interacciones. Según Maturana (1999) “Para ellos no hay comunidad social o no social, no hay comunidad armónica o comunidad en desintegración, libertad o esclavitud, riqueza o miseria” (p. 11).



Hace algunos años atrás, en una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires, un alumno de 12 años que recién había culminado sus estudios primarios, en una experiencia áulica de elección democrática de delegados representantes del curso, ofreció secretamente dinero a algunos de sus compañeros a cambio de que lo votaran. El día de la elección, cuando se contabilizaron los votos, ese alumno resultó electo. Nadie se explicaba el fenómeno, dado que no gozaba de popularidad como quien salió en segundo lugar. Al hacerse público que había ofrecido dinero a cambio de votos, sus compañeros protestaron por la “injusticia” del resultado de una elección fraudulenta. La docente responsable de la realización del acto eleccionario procedió a efectuar nuevamente la votación.

Sin embargo, el alumno ganador consideró que eso era “injusto”, dado que él había resultado electo mediante un procedimiento democrático. Él no vivió lo que hizo como una transgresión, es más, hasta podría interpretarse como una adaptación prematura al mundo de los adultos, a la realidad política de su entorno social más amplio. De hecho, cuando los demás docentes se enteraron del incidente, comentaron irónicamente que dicho alumno podría llegar a ser un buen político en el futuro.

¿Quién le enseñó a ese niño cuál era el modo más eficaz para alcanzar su deseo de liderar a sus compañeros? Nadie en particular, lo aprendió en su convivir cotidiano con los adultos, espontáneamente, por el sólo hecho de estar inmerso en el sistema social en el que nació y se desarrolló, en el que observó el estilo relacional de sus mayores, lo que le permitió evaluar y adoptar la estrategia más conveniente para sí en su vinculación con un grupo que comenzaba a conformarse y perduraría durante cinco años de escolarización secundaria.

Cuando la corrupción penetra en las relaciones humanas y los niños crecen inmersos en esa lógica, cuando la transgresión es moneda corriente y pasa a ser la conducta habitual, se desdibujan los principios morales rectores de la sociedad y comienza su paulatina desintegración, que se vivencia en la trama relacional cotidiana y en todos los intersticios de sus instituciones.



El Lugar de la Educación

La desestabilización del sistema social permite percibir que lo que se da por sentado no es estable, la paz es fruto de una construcción permanente y sostenida. Este despliegue pasa desapercibido por considerarse un fenómeno natural. La aparición de su contracara, la violencia, favorece la reflexión, el análisis y la evaluación de su impacto social y subjetivo.

El accionar pacífico está dado por los vínculos solidarios establecidos entre las personas. La tendencia disolutiva de la violencia hace de ella una energía abortiva. Lo que garantiza la predominancia de los vínculos armoniosos en un grupo humano es la organización social, el sistema de leyes que determinan lo que está bien y lo que está mal, lo que se debe y no se debe hacer, lo que se puede o no hacer, en función de la protección de la integridad de la sociedad y de cada individuo.

La organización que Jaques define como filogénica es aquella que favorece el despliegue de la cooperación, mientras que la paranoigénica es la que destruye el adhesivo social, la pegajosidad biológica, poniendo en riesgo el basamento de la convivencia humana, puesto que al exacerbar la competencia, que según Maturana es constitutivamente antisocial, favorece la instauración de la invariante funcional de la depredación y su despliegue incremental, que lleva a la autoaniquilación del sistema.

Debarbieux (1999) define la violencia como:

“La desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social, que se traduce en una pérdida de la integridad física, psíquica o material. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, consciente o inconscientemente, pero puede haber violencia desde el punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia depende de los valores, de los códigos sociales y de las fragilidades personales de las víctimas. Puede actualizarse en el crimen y los delitos (contra la humanidad, contra las personas, los bienes o la colectividad), en las incivildades o el sentimiento de violencia que traspasa los límites protectores de los sujetos individuales y sociales que la padecen.” (pp 45-46)

Él asume explícitamente una perspectiva relativista, etnocéntrica, contextualizada y limitada, que toma en consideración las referencias morales desde las cuales la violencia es evaluada. Más aun, considera que no hay una violencia en sí que pueda ser clasificada en una taxonomía rígida, puesto que los hechos violentos



cobran sentido en su significación social, donde violencia y moral están estrechamente ligadas. Sostiene que hay una dialéctica entre las representaciones sociales que clasifican los hechos y los hechos que se ajustan más o menos bien a las grillas de clasificación, por lo que hace foco en el impacto subjetivo de la misma, considerándola como lo que es descrito como tal por una víctima o por un observador que interpreta el hecho.

En mi opinión, a la captación subjetiva de la violencia dentro del marco de las representaciones sociales, se suma el umbral de tolerancia individual que va a definir la toma de posición en cuanto a intervenir o no para mitigar hechos violentos, en función de la evaluación personal de la magnitud soportable. En otras palabras, ante la observación de un hecho considerado igualmente violento por observadores disímiles, la actitud de cada uno ante tal dependerá de su umbral de tolerancia a la violencia, que a su vez determinará su posicionamiento en los vínculos intersubjetivos y la elección del rol que desempeñará cuando la misma se dé en su contexto grupal o institucional inmediato.

Esta distinción es de vital importancia, dado que la intervención o no, el silencio de los testigos o su palabra, despliega un abanico de conductas y circunstancias que definen el derrotero de los sucesos violentos, determinando su continuidad e incremento o su merma e interrupción. La intervención no necesariamente significa exponer el propio cuerpo en la contienda, puede manifestarse en un pedido de ayuda o en delinear una estrategia para accionar por etapas hasta alcanzar su objetivo.

El impacto del posicionamiento en la trama relacional es mayor cuando se trata de la tolerancia a la violencia de personas que ocupan lugares de autoridad en grupos e instituciones.

Veamos un ejemplo:

A comienzos de 2014, el equipo de conducción de una escuela secundaria describió una sucesión de hechos que le daba lugar a pensar en un caso de *bullying* entre adolescentes. Relataron que el padre de un alumno les solicitó una entrevista en la que les manifestó que su hijo estaba preocupado porque un grupo de alumnos agredía permanentemente a un compañero de su curso.

La vicedirectora contó que para comprobar si eso era cierto, durante un recreo ella misma se escondió en la preceptoría, desde donde observó que ese grupo efectivamente agredía físicamente al alumno en cuestión. Dijo que durante la golpiza



la víctima se acercó a donde estaba ella, y supuso que lo habría hecho porque la habría visto allí escondida. De todos modos, permaneció apostada en ese lugar hasta que terminó el recreo y los alumnos ingresaron al aula.

Pudiendo detener ese ataque multitudinario, o más aun estando obligada moral y legalmente a hacerlo, decidió mirar sin involucrarse, espiar a escondidas. Es más, al describir lo sucedido hizo hincapié en que seguramente el alumno agredido se acercó a donde ella estaba, para que viera que era cierto lo que le pasaba. Su discurso estaba centrado en si era verdad o no lo que el hijo le había referido su padre y el padre a ella. Se escondió para verlo con sus propios ojos y consideró que su presencia en el lugar de los hechos era sólo para corroborar la veracidad del relato, no para intervenir deteniendo la violencia.

Ese comportamiento, la no intervención, el dejar hacer, al provenir de las autoridades de las instituciones, propicia activamente la aparición y arraigo estructural de conductas agresivas de unos en detrimento de otros, incita a la violencia y da apoyo implícito a su despliegue, colocando a las víctimas en un lugar de indefensión, dejándolas inermes y sin ayuda humanitaria.

La banalización de estos hechos, la ausencia de justicia, la vulneración de los derechos de niños y adolescentes que están siendo educados en los códigos morales de la sociedad en la que la escuela está inserta, va estimulando en las víctimas la aparición de un sentimiento de inseguridad, directamente asociado al desarrollo de un sentimiento de impunidad en los agresores, en la medida en que es aprobada tácitamente la manifestación pública de su crueldad.

La no intervención deliberada es en realidad un estilo de intervención, tanto o más activo que el accionar directo. Este último puede tener matices y llevar a consecuencias diversas, mientras que el dejar hacer es una acción contundente que intensifica el despliegue de lo que ya se ha echado a rodar. Sin embargo, el umbral de tolerancia a la violencia, que es lo que orienta la elección del rol a desempeñar en las interacciones sociales, es diferente en cada miembro de la institución e incide en la diversidad de alternativas conductuales ante acontecimientos similares.

Continuemos con otro ejemplo extraído de la misma escuela, ocurrido pocos días después del anterior. Recién había comenzado el recreo y yo me encontraba en sala de profesores cuando repentinamente entró una docente conmovida por lo que acababa de suceder en su clase, diciendo “es gravísimo lo que pasó, es gravísimo”. Relató que tres alumnos le habían sustraído a una compañera su teléfono



celular y habían comenzado a husmearlo. Mientras la alumna intentaba infructuosamente recuperar el aparato la profesora los vio, se acercó a ellos y les dijo: “Chicos, lo que están haciendo es gravísimo, están invadiendo su privacidad, devuélvanle inmediatamente el teléfono y pídanle disculpas.”

Mientras lo contaba no dejaba de asombrarse por la situación, y repetía una y otra vez que era gravísima. Los alumnos procedieron a devolverle el celular a la compañera y le pidieron disculpas, tal como ella se los había solicitado. Una acción contundente, un resultado inmediato, un conflicto que no pasó a mayores, abortado desde su origen.

Tanto la vicedirectora como esta profesora forman parte del personal de esa escuela desde hace más de 20 años, están embebidas de la impronta institucional desde la etapa fundacional, sus edades son similares y sus historias docentes también. La profesora consideró gravísima la invasión a la privacidad de una alumna, sin que necesariamente mediara agresión física alguna. Su definición de “gravísimo”, la magnitud del hecho, es proporcional a su capacidad individual de tolerancia a situaciones violentas. Ese límite definió su accionar, su elección del rol a interpretar en la dinámica en la que también ella estaba inmersa, sólo por el hecho de encontrarse en el lugar de los hechos. Su pronta intervención detuvo el despliegue de la espiral violenta incipiente, y el grupo retomó su estado de equilibrio.

En el otro caso observamos que la magnitud de violencia tolerable por parte de la vicedirectora es significativamente mayor, observa agresiones físicas de un grupo hacia un adolescente de las que un alumno ya había informado, y toma la decisión de dejar que se desarrolle la escena violenta, con el único límite externo del ruido del timbre indicando la finalización del recreo. Su no intervención fue un respaldo explícito a que el hecho continuara repitiéndose una y otra vez, y a que hechos similares también se desplegaran.

El rol que ella adoptó fue el de testigo silenciosa, y cuando la autoridad silencia está construyendo un entorno insensible a la violencia en el que cualquier cosa puede acontecer. Es más, podemos afirmar que el silencio de los observadores es el aval a la violencia, mientras que el silencio de la autoridad es directamente su instauración. En el otro caso la docente logró que volviera a reinar la calma y que el proceso educativo se desarrollara en el marco del respeto mutuo. La profesora no actuó como defensora de una alumna en particular, aunque se ocupó de la víctima, su intervención no fue parcial a favor de una y en contra de otros, sino que incidió en la situación global, en el



espacio relacional de la convivencia, como promotora de una atmósfera de camaradería grupal.

En un estudio de seguimiento longitudinal de grupos, realizado por Olweus en Suecia en 1993, se demostró que quienes habían sido víctimas de *bullying* entre los grados 6 al 9, en muchos aspectos ya no presentaban signos como jóvenes adultos, a los 23 años. “Tal circunstancia se interpretó como una indicación de que los chicos, al dejar la escuela, disponían de una libertad considerablemente mayor para escoger su propio entorno social y físico” (Olweus, 2006, p. 52).

La obligatoriedad de pertenecer a un determinado grupo para transcurrir su paso por el sistema, de compartir día tras día las experiencias educativas en el aula y espacios comunes, sin posibilidad de elegir retirarse ante circunstancias adversas, que muchas veces padecen las víctimas ante la vista de docentes, directivos u otros adultos dentro de la escuela, determina el trágico destino que tendrán que soportar durante varios años de su vida.

Esto también hace pensar hasta qué punto la violencia es un fenómeno que se da en la escuela, considerada como un ámbito aséptico que padece la agresividad del alumnado, o si la institución escolar tiene responsabilidad en su emergencia y perdurabilidad. Estas diferentes perspectivas se advierten en dos expresiones semánticas que revelan una toma de posición teórica sobre la cuestión, con consecuencias directas en las prácticas de prevención y tratamiento del fenómeno, a saber: “Violencia escolar” o “Violencia en las escuelas”. La primera considera que la escuela, por su misma estructura organizativa, es directamente responsable de la violencia que se genera en su seno; mientras que la otra concibe a la escuela como un espacio físico en el que se suceden episodios violentos, y en cuya gestación no intervendrían tanto variables institucionales como individuales, familiares y comunitarias.

Si bien existen circunstancias externas a la escuela que penetran en ellas, no se la puede desvincular de su responsabilidad en el estilo de socialización al que apunta, impregnado por una cultura arraigada desde su origen como institución social, focalizada en la exacerbación del individualismo y en la competencia como modelo de relación interpersonal, lo cual hace de ella una organización básicamente paranoigénica, tendiente a la desunión del colectivo social que vuelve vulnerable a cada persona al privarla de los lazos cooperativos espontáneos con los demás, negando así el origen social del ser humano.



En la escuela todo está rígidamente estipulado y compartimentado. El conocimiento se encuentra escindido con fines didácticos. Los aprendizajes se hallan estandarizados. Se prioriza la razón en detrimento de la emoción, la ciencia en detrimento del arte. En la enseñanza rige la lógica del premio y el castigo para condicionar los comportamientos. La cima a alcanzar con el esfuerzo del estudio es una calificación numérica dentro de una escala, todo se sintetiza en un artificio carente de sentido, una carrera por obtener un número arbitrario, en la que los demás compañeros son contrincantes a los que hay que ganarles; la nota es individual, no se comparte, es el botín de guerra, la gratificación o el castigo simbólicos.

Los alumnos están obligados a permanecer horas dentro de sus recintos y formando parte de grupos que no eligen voluntariamente. Una escuela atrapada en una arquitectura del encierro, de la reproducción artificial de experiencias de aprendizaje, que en el exterior de sus muros se encuentran al alcance de la mano. También los docentes tienen que adaptarse a estas circunstancias más allá de su deseo de implementar otras estrategias, y los directivos están obligados a garantizar que todo permanezca así organizado.

La violencia no se reduce a una tensión entre alumnos o entre éstos y los docentes, tampoco entre clases sociales o grupos étnicos diferentes que se encuentran en el espacio escolar, la discriminación de los que no forman parte de la cultura dominante se ejerce de modo estructural, desde la selección de los contenidos a enseñar, significativos para unos y no para otros. La educación estandarizada, su mandato fundacional homogeinizador y normalizador, no sólo impide que la institución integre a poblaciones con características diferentes al modelo diseñado, sino que interpreta que esos alumnos no se ajustan a lo esperado porque padecen problemas de aprendizaje, porque poseen una capacidad para aprender deficiente y necesitan ser ayudados por profesionales. Estos supuestos subyacen en el pensamiento de docentes y directivos de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en relación a los inmigrantes latinoamericanos, y explican el incremento del caudal de alumnos derivados a tratamiento psicopedagógico y neurológico, especialmente de origen boliviano (Diez & Novaro, 2009; Grimson, 1999; Novaro & Diez, 2007).

La escuela no se interroga si hay algo en ella que resulte inapropiado, las dificultades se depositan en los alumnos, el “alumno problema”, el “alumno conflictivo” y en sus familias. Es más, hoy en día, fenómenos como la desatención en clase están siendo tratados con fármacos (Ortega et al., 2010; Pereira da Silva, A. C., Cristina A. L.



& Poli dos Santos, K. Y., 2012), se patologiza la infancia y se medica a los niños desde muy pequeños. Sin embargo, la escuela continúa sin replantear su esquema organizacional, que no afecta sólo a los marginados que finalmente terminan desertando del sistema, sino a todos y cada uno de los actores sociales.

Todas estas razones, sin necesariamente adoptar un enfoque desescolarizante, llevan a replantearse hasta qué punto la actual organización escolar, heredada de un pasado con otros objetivos e intereses sociales, resulta un contexto adecuado para educar a las nuevas generaciones, para crear espacios de convivencia que armonicen con una vida en comunidad pacífica, cuando hasta la enseñanza de la historia de la humanidad se centra en la historia de la violencia y las conquistas territoriales.

La dinámica micro social que genera la escuela resulta hoy inadaptada. Leyendo más en profundidad, su mismo basamento competitivo e individualista la cuestiona como sistema social tal como lo concibe Maturana, es decir, como una red de interacciones que un conjunto de seres vivos constituye con su conducta, en tanto opera como un medio en el que se realizan como tales y cuyo componente básico es la pegajosidad biológica, que mantiene la cohesión y se manifiesta en los intercambios cooperativos espontáneos y fluidos, sin lo cual no hay socialización humana.

Dado que el ser humano es constitutivamente social y la competencia constitutivamente antisocial, porque pone en riesgo su continuidad como tal al estar basada en la destrucción del otro, no sería entonces ese el mecanismo adecuado para introducir en su lógica a los seres humanos desde pequeños. Por el contrario, son las experiencias de cooperación, el desarrollo de la empatía, el ver al otro que el amor involucra, lo que cimienta la paz y la armonía dentro de un sistema social. En la medida en que un sistema socializador de niños, adolescentes, jóvenes y adultos estimule lazos solidarios, generará una atmósfera adecuada para la realización individual en consonancia con la realización colectiva. A la inversa, un clima hostil, desplegará conductas competitivas y destructivas del colectivo y de cada uno de sus miembros. Y “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 2004, p. 7). He ahí la misión fundamental de la escuela por largo tiempo postergada: educar para la paz a todos y cada uno de los miembros de nuestra sociedad humana.



Referencias

- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris: ESF.
- Diez, M. L., & Novaro, G. (2009). Interculturalidad en educación: un abordaje para la crítica. Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires". Em P. Medina Melgarejo (Comp.), *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (1975/2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (3ª Reimpresión). Argentina : Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gritta, M. (2007). La escuela como contexto del proceso educativo. En J. Weiss, M. Gritta, A. Benda, S. M. Molina, M. J. Adán Meléndez, G. J. Ramírez Tobón, & J. G. Urbina Languasco, *Violencia y maltrato* (pp. 19-30). Buenos Aires: RV Ediciones.
- Gritta, M. (2014, agosto). *La víctima de bullying en la escuela. Estudio de caso*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Violencia en las Escuelas. *Bullying*, realizado en el Colegio Nacional de Buenos Aires de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Jaques, E. (2005). On Trust, Good, and Evil. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 2 (4): 396-403.
- Maturana, H. (1999) *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morita, Y. (2002). Violência na escola: uma abordagem japonesa. En E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs), *Violência nas Escolas e Políticas Públicas* (2ª Ed., pp. 93-136). Brasília: UNESCO.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Novaro, G. & Diez, M. L. (2007). *Que se parta a la mitad. Niños migrantes bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. Trabajo presentado en la VII Reunião de Antropologia Mercosul, RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Lima, Perú: Alfaomega.
- Ortega, F., Barros, D., Caliman, L., Itaborahy, C., Junqueira L., & Ferreira, C. P. (2010). A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Julio-Septiembre, 499-510.



- Pereira da Silva, A. C., Cristina A. L. & Poli dos Santos, K. Y. (2012). A explosão do consumo de ritalina. *Revista de Psicologia da UNESP*, 11 (2): 44-57.
- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2004). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Textos fundamentales*. París: UNESCO.