

INSTITUCIONES

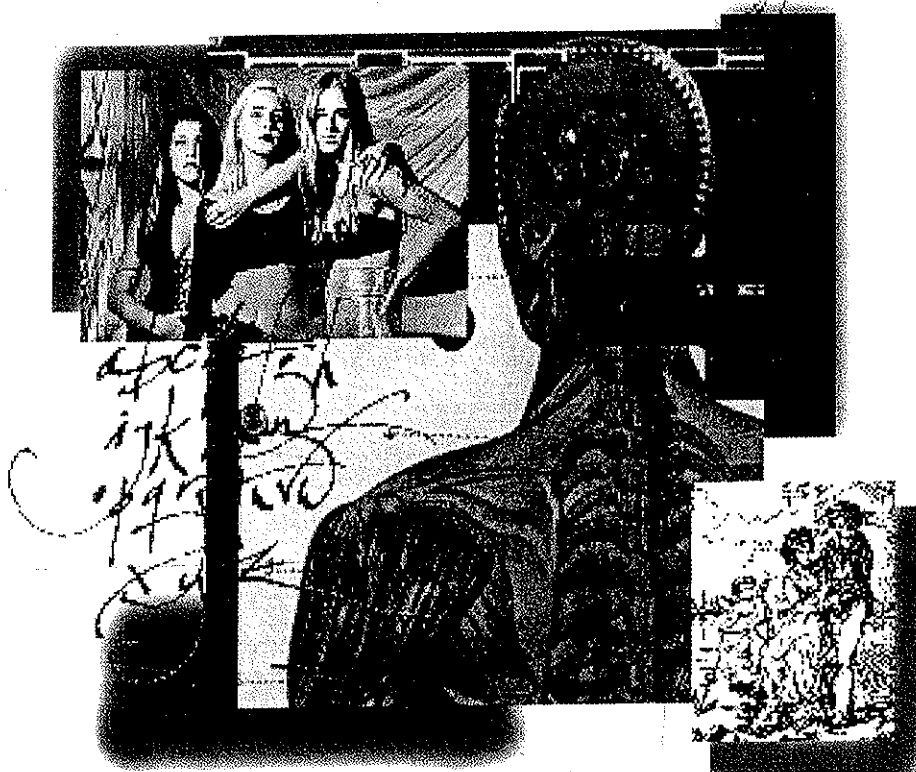
ESTALLADAS

UNIVERSIDAD DE CHILE



3 5601 15967 9129

ANA M. FERNÁNDEZ
Y COLS.



EPÍLOGO DE JUAN CARLOS DE BRASI





Eudeba
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

1ª edición: mayo de 1999
1ª edición, 1ª reimpresión: agosto de 2000
1ª edición, 2ª reimpresión: marzo de 2001

© 1999
Editorial Universitaria de Buenos Aires
Sociedad de Economía Mixta
Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Buenos Aires
Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202
www.eudeba.com.ar

Diseño de tapa: A y D Berón - Eudeba
Corrección y composición general: Eudeba

ISBN 950-23-0901-4
Impreso en la Argentina.
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

CAPÍTULO III: LA ESCUELA: GRUPOS E INSTITUCIONES EN LA PRODUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD¹

ANA MARÍA FERNÁNDEZ

I.

— Agradezco a "Ensayos y Experiencias" la invitación y a ustedes su presencia. Para abordar el tema que nos convoca he elegido traer el relato y algunas reflexiones de una experiencia de intervención institucional en escuelas de la Municipalidad de Buenos Aires, realizada en 1994, con la idea de compartir con ustedes cómo se fue programando y realizando dicha experiencia. Muchas veces las intervenciones institucionales, tan de moda hoy, suelen ofrecer un misterio tanto en su ejecución como en su producción. Por el contrario, volver transparentes nuestras intervenciones permite compartirlas, enriquecerlas; la comunicación de experiencias concretas hace posible que aquellos que hemos hecho punta en estas cuestiones, podamos operar como verdaderos multiplicadores.

Al transmitir los modos, los pasos, de una intervención, transmitimos no sólo los conocimientos vertidos en ellas, sino también las dudas, los errores y las críticas. De este modo, se crean las condiciones de posibilidad para optimizar nuestra caja de herramientas.

1. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Actualización y Capacitación: "Instituciones Educativas: Vida cotidiana, conflictos y cambios", Buenos Aires, octubre de 1996, y publicada en Revista *Ensayos y Experiencias* N° 20, Buenos Aires, 1997.

Esta experiencia tiene como particularidad el haber sido una actividad que realizaron en conjunto diversas instituciones. Contó con más de cuarenta operadores de campo, y estuvo focalizada alrededor de una temática muy particular: *la violencia*.

Esta intervención quiere dar cuenta de *dispositivos grupales "inventados" a tal efecto para crear condiciones de producción de subjetividad*. También intenta mostrar un modo de intervención que nos ha resultado de suma utilidad en cualquier situación que tenga como criterio o "necesite" *quebrar naturalizaciones de sentido* operantes en el "sentido común" de las instituciones: ecología, educación sexual, SIDA, etc. Puede realizarse con equipos más reducidos, o como experiencia de un taller en un aula, o puede constituir un abordaje comunitario masivo. Es decir que las dimensiones del diseño dependerán del tipo de requerimiento, pero puede tener diversas aplicaciones; esta misma intervención que fue realizada con niños de escuelas primarias, adaptando las técnicas de trabajo de taller, puede ser realizada con adolescentes o con adultos.

II.

Entre Enero-Julio de 1994 la Cátedra de Teoría y Técnica de Grupos participó de una experiencia piloto de Prevención de la violencia en Escuelas primarias dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, hoy Gobierno de la Ciudad.

Participaron de dicha experiencia la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el Consejo de la Mujer de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela de Psicología Social "E. Pichon-Rivière", el Postgrado de Violencia Familiar, y la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires².

2. Por la Secretaría de Educación participaron la Lic. P. Saucedo y la Lic. E. Salvador. Por el Consejo de la Mujer, la Lic. V. Bendersky. Por la Escuela de Psicología Social, participaron la Lic. A. Quiroga, la Lic. M.M. García Vesci y la Lic. A. Carposi. Por el Postgrado de Violencia Familiar, los Lic. J. Corsi y M. Bayarola y por la Cátedra de T. y T. de Grupos, los Lics. A.M. Fernández, M. Woronowski, J. Acevey, S. Borakievich, A. Hönig y F. Vázquez.

Se formó un comité asesor con directivos de las tres últimas y representantes de las otras dos que tuvo por función:

- diseñar un dispositivo de intervención
- supervisar su implementación
- evaluar la experiencia

Entre las múltiples cuestiones que se podrían subrayar de esta intervención me interesa destacar tres:

a) Un modo particular de *articulación interinstitucional*: Municipalidad, Universidad y Escuela de Psicología Social.

Estas articulaciones interinstitucionales permiten una potenciación de los recursos preexistentes. La Universidad puede aportar su producción de conocimientos, las municipalidades u organismos gubernamentales su capacidad de gestión y las instituciones privadas o las ONGs aportan ciertas especificidades insoslayables en relación a los modos de participación de distintas instancias de la comunidad. Deberíamos avanzar en proyectos comunitarios que combinen O.G., ONG y universidades nacionales.

b) Su *multirreferencialidad*, tanto en el plano teórico como en las modalidades operativas. Esto marcó desde el principio de la experiencia, el valor de la diversidad y del consenso de las diferencias.

Dada la diversidad de instituciones intervinientes, se produjo un ejercicio cotidiano de desterritorialización de los saberes, de ciertas certezas del sentido común disciplinario, de los marcos teóricos con los cuales estamos acostumbrados a operar, etc. Es interesante realizar experiencias que acumulen en este sentido. Lo que quiere subrayarse es que desde el principio fue necesario que estos equipos tuvieran una práctica cotidiana que valorara la diversidad, que consensuara diferencias.

c) En función de a) y b), la institución -en el interior de los equipos como en el trabajo en terreno- de *prácticas cotidianas de ciudadanía*.

Las prácticas de la diversidad y del consensuar diferencias, desarrollan no sólo la posibilidad de aprender de otros enfoques, sino que hacen posible incrementar nuestras prácticas democráticas cotidianas; en tal sentido desarrollan ciudadanía y despliegan las dimensiones políticas de la producción de subjetividad.

Esto no era sólo un interés ciudadano o democrático de gente de bien, sino que era central a la intervención. Si el objeto era la prevención de la violencia -en las intervenciones, aquellos conflictos que están soterrados en los equipos que conducen, después se actúan en terreno- era primordial que ya desde la conducción, se instalara un modo de trabajo que consensuara y no enfrentara diferencias.

III.

Cada una de las instituciones intervinientes aportó lo siguiente:

1. La Cátedra de T.y T. de Grupos, su Profesora Titular en Consejo Asesor ; Titular y Adjunto como profesores en el curso de capacitación que se implementó durante los meses de enero y febrero; cuatro docentes de la Cátedra que en el espacio de capacitación coordinaron grupos de discusión donde se elaboraban la clases, se evaluaron a los alumnos y se formaron los equipos de operadores, y en la experiencia en terreno supervisaron las parejas de operadores.
2. El postgrado de Violencia Familiar aportó su Director en el consejo asesor y profesores de su staff en el programa de capacitación.
3. La Escuela de Psicología Social aportó su Directora en el consejo asesor, coordinadores de grupos de discusión en la capacitación -con iguales funciones que los de la cátedra- y operadores en la intervención.
4. El Consejo de la Mujer aportó una representante en el consejo asesor y operadores en la intervención; también las rentas para operadores y supervisores. El Consejo Asesor funcionó de modo honorario.
5. La Secretaría de Educación aportó sus representantes en el consejo y la inclusión estratégica de facilitadores institucionales, evaluando la viabilidad de diseño, preparando el terreno y operando vías de derivación institucional a los casos problemas.

IV.

Se denominó: "Programa de prevención de la violencia interpersonal en Escuelas".

Se caracterizó como experiencia piloto y se eligieron tres distritos [3,9,11]; se acotó la experiencia a 6º y 7º grados.

El criterio fue elegir distritos que no presentaran marcados problemas de violencia.

Se desmarcaba el programa de un criterio de asistencia, enfatizando el carácter de prevención.

Pensamos que si trabajábamos en distritos donde la situación de la violencia era muy álgida, los talleres podrían quedar demasiado adheridos a la "solución" de los casos problemas y podía quedar subvaluada la importancia de la prevención. Intentábamos probar un instrumento de prevención, que después se pudiera extender a todas las escuelas de la Municipalidad. En tal sentido es que desmarcábamos el programa de un criterio asistencial.

Esta experiencia se realizó mucho antes de que empezaran las situaciones de niños que golpeaban a sus maestros o a sus profesores. Este tipo de conflicto abre un nuevo capítulo sobre la violencia infantil; tenemos más tradición en pensar la violencia contra la niñez que la violencia de los niños. Pero hay que subrayar la capacidad predictiva de la gente de Municipalidad, que con tanta insistencia solicitó esta intervención, y luego de realizada insistió en su continuación.

Lamentablemente, luego de esta experiencia piloto, el trabajo no se continuó porque se suprimieron las rentas para los operadores, desapareció la partida. Este es un tema que quienes trabajamos con organizaciones gubernamentales debemos incluir como parte de la realidad con la que tenemos que trabajar y no como el accidente inexplicable. Toda la experiencia se realizó en el clima de "no sé si se acaban las partidas, no se si vamos a poder pagar."

V. Objetivos

La intervención se propuso tres objetivos:

1. *Tematizar* la cuestión de la violencia para:
 - que sea algo de lo que se pueda hablar;
 - preguntarse qué se puede hacer en relación a la violencia.

Aparentemente un objetivo poco ambicioso, que los niños y los docentes puedan hablar e interrogarse acerca de qué situaciones pueden denominarse de violencia o abuso y qué se puede hacer en tales situaciones. Sin embargo no es así ya son los mecanismos estratégicos de la reproducción de la violencia que su silenciamiento y la confusión de valores.

2. Lograr que luego de la intervención *quede instalada una "red"* con información suficiente sobre las vías de derivación hacia recursos internos y externos del sistema. Nosotros suponíamos -y no nos equivocábamos- que si bien en los talleres hablaríamos de la violencia en general, este mapeo de las cuestiones de la violencia, podía poner de manifiesto situaciones concretas de niños/as abusados/as y/o maltratados/as, alguna situación de discriminación en un grado, etc., para lo cual había que dejar una red muy clara, muy expeditiva, nada burocrática y eficiente, que contuviera tales situaciones y permitiera el abordaje específico de estos casos concretos.

Esta es otra cuestión central de las tareas de prevención: la intervención debe crear los canales para que la demanda asistencial que siempre provoca una intervención, pueda ser respondida eficazmente.

3. *Autonomía*: Crear condiciones para que la comunidad escolar gestione por sí misma, acciones en relación al tema de la violencia o a alguna situación que fuera problemática o de su interés.

Se plantearon 1 y 2 como objetivos mínimos a ser alcanzados en las acciones a desarrollar. Con respecto al tercer objetivo, no aspirábamos a que se cumpliera, y efectivamente quedó como cuestión abierta. Para que una institución pueda plantearse gestiones de modo autónomo o semi autónomo es necesario un largo proceso que en la duración de la experiencia piloto no habría de darse. Las intervenciones deben ser fugaces, es decir,

deben intervenir y retirarse; dejar creadas las condiciones para que la propia comunidad sobre la que han intervenido puedan gestionar sus propios modos de acción en relación al tema; obviamente esto no se logra de un día para otro.

Se firmó un acuerdo entre la Secretaría de Educación y el Consejo de la Mujer que dio curso oficial a la experiencia.

VI. Capacitación

Las reuniones de capacitación se realizaron durante los meses de enero y febrero. Fueron 23 reuniones en las que participaron aproximadamente 40 futuros operadores en terreno.

¿Quiénes eran los operadores en terreno? Eran en su mayoría mujeres, algunas tenían formación en la Escuela de Psicología Social y otras eran personas designadas por el Consejo de la Mujer, que habían participado en diversos programas comunitarios del Consejo; estaban incluidas en una partida presupuestaria temporal y terminadas sus tareas comunitarias previas se las afectó a este programa. El espectro de los/as futuros operadores en terreno era por lo tanto muy heterogéneo: desde amas de casa hasta profesionales universitarias desocupadas. Sin embargo, pudimos comprobar que tenían "algo en común": ganas de capacitarse para su trabajo en la comunidad.

Tres veces por semana concurrían a clases que tenían un tiempo de exposición por parte del docente y luego grupos de discusión. En estas exposiciones se transmitieron lotes de información específica: la institución escolar, la violencia interpersonal, el abuso infantil, la coordinación de grupos, las características de la coordinación de grupos en el área educativa, etc., es decir las informaciones básicas que los operadores en terreno debían tener.

En los grupos de discusión fundamentalmente se crearon condiciones para que se trabajaran *las propias naturalizaciones de la violencia*.

El problema de la violencia no es sólo el acto violento: nadie se confunde cuando una persona es golpeada y registra claramente que eso es un acto de violencia; el mayor problema son las violencias naturalizadas, por

ejemplo, la discriminación -la discriminación al gordito del grado, al morochito/a, la discriminación del currículum oculto en las niñas- las situaciones de violencia simbólica. Son múltiples las estrategias de discriminación, los modos de operar de la violencia, que no están tan visibles para cada uno de nosotros. Se realizó un muy interesante trabajo sobre las propias naturalizaciones de la violencia, sobre cómo todos nosotros transitamos por situaciones de violencia, sin siquiera registrar que lo son. Esto fue muy impactante para los/las futuros operadores.

Posteriormente los participantes realizaron un trabajo escrito que fue parte de su evaluación. Dicho trabajo escrito tenía por objetivo "invitarlos a pensar en los cuatro ejes temáticos":

- a. Violencia
- b. Instituciones
- c. Prevención
- d. Grupos - Coordinación - Intervención.

Luego se los invitaba a contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos nodales de estos ejes temáticos cree Ud. que no debieran faltar en el diseño de su intervención en las escuelas?
2. Exprese cuál es su interrogante principal en cada eje temático.
3. Imagine alguna situación problemática que pueda surgir en la tarea y piense en posibles soluciones.

En el Consejo Asesor elaborábamos instructivos que recibían todos los participantes de la capacitación; a lo largo de toda la experiencia de capacitación y de terreno fueron proporcionados pequeños instructivos con consignas de trabajo. Los operadores, antes de ponerlas en práctica, discutían y proponían eventuales modificaciones; es decir, se creaban las condiciones para un proceso permanente de "apropiación" de los pasos del diseño.

Ningún diseño de trabajo por más preciso que sea, puede llevarse a cabo si quienes deben operarlo en terreno no tienen un espacio de elaboración y modificación del mismo. El mejor plan de prevención que sólo circule de arriba hacia abajo, frecuentemente se transforma en letra muerta. Tampoco es conveniente establecer asambleísmos de operadores de terreno, pero sí debemos dar un espacio que llamamos de "apropiación del diseño".

Es decir que en la capacitación se:

- procesaba información;
- se interrogaba sobre las propias naturalizaciones de la violencia;
- se iniciaba el proceso de apropiación del diseño.

Posteriormente, otra tarea a la que le dimos mucha importancia fueron los criterios de formación de los equipos que concurrirían a las escuelas. Trabajar sobre la idea de "criterios de formación de los equipos" fue muy importante, ya que los futuros operadores/as tendían a agruparse por amistad. Se volvía necesario mediatizar esta situación "primaria", afectiva y transformarla en un interrogante de orden laboral: "¿Con quién de estas personas piensa que podría trabajar con mayor productividad, con mayor creatividad?".

Posteriormente, se trabajaron criterios para el diseño de talleres posibles, es decir, el Consejo Asesor no armó talleres modelo, sino que ofreció a los operadores que discutieran talleres posibles entre ellos, más allá de la tarea de supervisión que se organizaría una vez iniciada la experiencia en terreno. De hecho no se hicieron los mismos talleres en todas las escuelas, sino que, sobre la base de marcos generales, cada dupla armó su propio bagaje tecnológico para sus propios talleres.

En distintos momentos de la capacitación se implementaron técnicas psicodramáticas. Como se explicitó líneas arriba, tuvo un lugar destacado en la capacitación, la red institucional de vías de derivación de casos-problema. En este punto fue inestimable el aporte de las representantes en el Consejo Asesor de la Secretaría de Educación de la Municipalidad.

VII. Pasos de la intervención

1. Reunión con representantes de las instituciones intervinientes con supervisores, director y coordinadores de los equipos de orientación escolar de los distritos asignados a la experiencia.

Hubo una primera reunión, en la que estuvimos todos con los supervisores de escuelas, directores y coordinadores de los equipos de orientación escolar de los distritos asignados a la experiencia. Estas reuniones,

aparentemente protocolares, son, sin embargo, de importancia estratégica. No podemos "aterrizar" en una institución; la institución escolar -ustedes la conocen mejor que yo- es una institución compleja con muchos vericuetos institucionales y es conveniente desterrar de entrada, cuando se está inventando un diseño de intervención, la idea de que un equipo va a tocar timbre y va a decir "permiso, venimos a trabajar en esta escuela...". Muchas intervenciones fracasan en este punto: en encontrar los canales por los cuales se puedan ir tejiendo las relaciones y los contactos. Es también fundamental aquí, la explicitación de las cuestiones contractuales que habrán de permitir que la experiencia sea.

2. Asignación de escuelas a cada equipo.

3. Entrevistas de los equipos con personal directivo. Se realizaron entrevistas de las duplas de operadores en terreno, con personal directivo de las escuelas asignadas. Previamente este personal directivo había sido informado por los Equipos de Orientación Escolar de la actividad que se iba a desarrollar.

4. Entrevistas con maestros de sexto y séptimo grado. Se informó sobre momentos y objetivos de trabajo y se recabó información sobre características de la población escolar para diseñar los talleres.

Tanto en la primera reunión de lanzamiento, donde fuimos todos nosotros y se encontraban los supervisores escolares, directores, etc, como en las entrevistas de las duplas de operadores con los directivos y luego en las entrevistas con los maestros, se informaba sobre los lineamientos y objetivos del trabajo y a su vez se recavaba información sobre las características de la población escolar sobre la que se iba a trabajar; también se relevó si los directivos y los maestros ubicaban alguna problemática específica en relación con la violencia, que supusieran que debería subrayarse en relación con las características de esta población escolar. Con todo este material los operadores y las operadoras de terreno, junto con sus supervisores, iban a realizar los diseños de los talleres en las reuniones de capacitación permanente.

5. Diseño de los talleres en reuniones de los equipos y sus supervisores. El diseño tenía contemplados cuatro talleres por grado y dos reuniones de

cierre con directivos y docentes. Los docentes podían participar o no de los talleres: esto fue muy interesante, ya que se pudo establecer una relación entre los docentes que participaban y la productividad de los talleres. Se dio relevancia al trabajo previo con los docentes; como puede observarse fue importante darles la opción de que podían o no participar en los talleres; al mismo tiempo en estas reuniones se les solicitaba que pidieran a los alumnos que llevaran periódicos para realizar una actividad previa a nuestra llegada, donde vieran y recortaran noticias de los diarios que reflejaran cuestiones de violencia; posteriormente se seleccionaban los materiales que los chicos querían apartar para trabajar en la experiencia. Observen que se introduce allí otra entrada previa, muy interesante, ya que algunos maestros la realizaron y otros no; con algunos maestros ni siquiera se llegó a poder tener una reunión: no podían, se les hacía tarde... digo que es muy interesante esta cuestión porque puede observarse cómo se van produciendo distintos niveles de implicación de los distintos niveles de la escuela. Podría decirse que, salvo excepciones, hay una especie de gestalt que se arma allí, de escuelas donde los operadores al entrar ya "sabían" que en esa escuela todos iban a participar y que la experiencia se desarrollaría con fluidez. Otras, que al atravesar la puerta ya podían suponer que no iba a funcionar tan participativamente.

6. Talleres con los alumnos y dos reuniones de cierre con directivos y docentes. En estos cuatro talleres, lo que sugeríamos desde el diseño era que los ejes temáticos de los dos primeros se definieran en terreno, en función del material que los chicos y los docentes participantes trajeran. Estaba sugerido que el tema del tercer taller fuera la discriminación; para el cuarto se sugerían conflictos interpersonales y diferentes formas posibles de resolución. Esto fue muy interesante porque en el cuarto lo que se proponía era que, frente a situaciones problemáticas, los alumnos pudieran pensar resoluciones violentas y resoluciones no violentas, frente al mismo conflicto. ¿Cómo sería una resolución no violenta? En muchos casos, las resoluciones no violentas eran significadas por los alumnos como formas de sometimiento.

En síntesis, se dio relevancia al trabajo previo con los docentes, estos podían o no participar de los talleres. Los ejes temáticos de los dos primeros talleres surgirían de lo aprobado por los docentes y lo que aportarían los alumnos en la primera parte de la implementación del diseño.

Se solicitaba como tarea previa que los docentes informaran a los alumnos sobre la experiencia que se iba a realizar y trajeran recortes de diarios.

Como tema del tercer taller se sugería "discriminación" y para el cuarto "conflictos interpersonales" y diferentes formas de resolución (violentas y no violentas).

VIII. La llegada a las escuelas

La llegada a las escuelas fue muy diversa, y sin duda expresaba los diferentes grados de aceptación de los directivos y de los docentes; desde una excelente recepción y colaboración hasta desconfianza, recelo, aceptación meramente formal.

Hubo un ejemplo muy elocuente al respecto, una directora que decía "¿Por qué esta escuela? ¿Por qué siempre están mirando a esta escuela?". Si bien era la tercera vez que se le decía que era un conjunto de escuelas, ella no podía escuchar y creía que era una experiencia a realizar solamente en su escuela.

Si bien los grados de aceptación fueron muy diversos, pidiendo desde ya disculpas por la esquematización, podemos hablar de dos escuelas tipo, que los operadores identificaban rápidamente.

Estaban, por ejemplo, aquellas escuelas de edificio cuidado, aunque fuera una zona de pocos recursos, bien pintada, todo arreglado, una co-operadora de padres integrada en todas las actividades de la escuela y que seguramente era la responsable del bien cuidado edificio, con un director o directora muy cordial, que previamente había cumplido en informar a las docentes, con docentes bien dispuestas que habían realizado el trabajo previo con los alumnos, los recortes estaban, las maestras participaban en los talleres.

Los talleres que se producían en ese marco tendrían buena "dinámica grupal": niños creativos, inteligentes, con bastante buena ortografía y capacidad de expresión.

En el otro extremo de este esquema, edificios descuidados, directora desconfiada, maestros poco dispuestos, operadores que llegaban a los talleres y se encontraban con que los chicos no sabían a qué habían ido, no se habían buscado los recortes, talleres más bien "chatos", con poco material.

Este esquema, si bien es una construcción ideal, se fue imponiendo a través de las impresiones de los operadores/as en terreno.

En general, las escuelas que funcionaban en el marco de la cordialidad y de la buena convivencia, no plantearon demasiados problemas en relación a la violencia en su propia escuela, mientras que sí aparecieron explicitados conflictos interpersonales en la mayoría de las otras.

Habría que preguntarse si realmente había una disminución de las cuestiones de la violencia en este marco de amabilidad institucional o si el imaginario escolar compartido por directivos, padres y maestros, y en consecuencia niños, de que eran integrantes de una muy buena escuela, impide que puedan aparecer con claridad los problemas de violencia y discriminación que seguramente también allí habría. De todos modos, el marco visible de las relaciones institucionales era un marco amable, y no hay por qué subestimar los efectos de la amabilidad en el trabajo.

IX. Un taller

De los muchos talleres que los operadores con sus supervisores inventaron, quisiera, a modo de ejemplo, comentar uno de ellos. Podrán observar cómo se arman los dispositivos técnicos de trabajo grupal, donde aquello divertido y creativo puede ser también adecuado; adecuado para la edad de los participantes, tanto como en relación al tema. La expresividad misma, o lo lúdico por la mera diversión, en el marco de un taller de prevención, no es lo deseable.

Primera reunión:

Este taller contemplaba en el primer encuentro el trabajo, la presentación de la experiencia a los docentes y a los alumnos. Se realizaría el trabajo de recorte de artículos periodísticos.

Bueno es aclarar que los operadores y las operadoras llevaban sus propios recortes de diarios calculando que pudiera haber aulas donde los maestros no hubieran hecho este trabajo previo, como efectivamente sucedió en algunos casos.

Muchos chicos también traían junto a los recortes, fotos u otros materiales donde estuvieran planteadas situaciones de discriminación y/o violencia.

Luego trabajaban en subgrupos leyendo y comentando las noticias seleccionadas y a continuación pasaban a comentar con el conjunto del taller qué noticias estuvieron trabajando en los subgrupos.

Observen que el primer taller era "sencillito", a partir del material que venía. Es importante en el diseño de los talleres, armarlos con un criterio de gradación del trabajo.

Segunda reunión:

En el segundo encuentro se volvieron a repartir los recortes que los mismos chicos habían traído, a subdividir en subgrupos y cada subgrupo tenía que elegir uno de los recortes con los que trabajaron, pegarlo en una hoja y contestar varias preguntas en relación a ese recorte:

-¿por qué lo eligieron?

-¿qué les parece que dice ese recorte?

-escribir una duda o pregunta sobre el recorte.

Puede observarse que hay cierto parecido entre las preguntas que se les hacía a los operadores al final de la capacitación, con las preguntas que se hacían a los niños en los talleres. Esto tiene como presupuesto que, en realidad no son demasiado diferentes las cuestiones que en relación a la temática a trabajar, en este caso la violencia, que un operador debe elaborar previamente en lo personal, con aquellas que se elaborarán en el taller que va a coordinar.

Sobre esto armaron una técnica muy adecuada para el trabajo con niños: realizar un programa periodístico: cada equipo presenta la noticia elegida; sobre esa noticia tienen que informar e investigar y hay un panel que pregunta u opina sobre la misma, como en un programa de televisión. En los varios talleres que esta dupla realizó con esta técnica sencilla los niños trabajaron productivamente la noticia periodística y la idea del panel.

Tercera reunión:

En el tercer encuentro se trabajaron las devoluciones de los operadores/as con respecto al taller anterior. En realidad, para lo que tiene que servir cualquier recurso grupal, es para disparar lo que después va

a aparecer como material para ser elaborado. Nunca debemos quedarnos en el recurso en sí, en la complacencia divertida de jugar con el recurso. Este debe servir como un mero disparador. A medida que estos disparadores operaban, se hacía posible desarrollar la tematización de cada cuestión: cuándo es una situación de abuso; cuándo, por el contrario, es de afecto; cuándo un límite es arbitrario y cuándo es de autoridad; en qué situaciones podemos hablar de impunidad, etc. Es decir que los disparadores permitían después a los operadores/as trabajar sobre este material e ir operando; en unos casos brindando información, en otros interviniendo de modo tal que los participantes pudieran discriminar las cuestiones más ocultas o más intangibles de la violencia.

Esta tercera reunión cerraba con una técnica de producción literaria grupal; tenían que armar alguna producción literaria en función de todo lo trabajado.

Cuarta reunión:

En el cuarto y último encuentro tenían que hacer graffitis. La consigna era "¿qué mensajes les dejarían a otros chicos o adultos con los temas que tratamos en los talleres?". En las escuelas donde se trabajó muy bien, los graffitis presentaban no sólo un nivel muy significativo de creatividad sino que las frases que ponían junto con los dibujos, eran sumamente contundentes. Como los graffitis quedaban en la escuela, una vez que la intervención se había retirado, mantenía la presencia de la misma, más allá de la experiencia. Al permanecer los graffitis en la escuela, esto permitía que otras personas los vieran, que preguntaran cosas, que tal vez dos o tres chicos leyeran un graffiti y se fueran a conversar del asunto, etc. es decir que mantuvo la intervención luego de que ésta se retiró, o por lo menos, es nuestra ilusión que así haya sido.

X. Las temáticas más recurrentes

Las temáticas más recurrentes fueron sin duda la violencia doméstica, el abuso infantil, el maltrato a los niños tanto en su forma de abuso físico como de abuso sexual, la violencia social, la diferencia o no entre autoridad y

autoritarismo, la diferencia entre justicia e impunidad, cuándo un límite es arbitrario o no arbitrario. La cuestión del poder y del abuso del poder.

Aparecían importantes dificultades para poder diferenciar autoridad de autoritarismo, poder de abuso de poder³.

En relación al tema de discriminación aparecía con mucha frecuencia la discriminación a las mujeres y a las niñas en relación a ciertos juegos que los varones no aceptaban que las chicas participaran. Estas cuestiones llevaban a un interrogante en el que se interesaban mucho: ¿qué es hoy ser varón y qué es hoy ser mujer?

Otro tema de mucha insistencia fueron las adicciones y el SIDA. Qué hacer cuando nos enteramos que alguien es adicto o portador de SIDA, cómo ayudar, el miedo al contagio.

Los participantes fueron haciendo un proceso por el cual comenzaban por tematizar las cuestiones más generales y abstractas de la violencia, la discriminación y la injusticia, a poder pensar qué abusos había entre ellos.

¿Cómo funcionan los abusos entre ellos? Los apodosos despectivos, el gordito del grado a quien se toma de punto, la chica con anteojos y feucha, con aparatos, la coreana o el coreano, el "bolita". Tirar a un charco la carpeta de aquel compañero sobre el que recaen chistes y cargadas, etc.

Los abusos entre ellos, la discriminación entre ellos, la formación de subgrupos y la exclusión de los que no participan del subgrupo más ponderado, liderazgos y exclusiones.

Otro tema recurrente en varios talleres fue cómo se ayuda a un compañero o compañera cuando se supone que es un niño o niña golpeado/a o abusado/a.

Una situación muy interesante que apareció en un taller fue la siguiente: estaban hablando de cuestiones generales de la discriminación y una chiquita boliviana se puso a llorar. Esta chiquita hacía poco que estaba en la escuela, había sufrido discriminación en la anterior y en ésta, se estaba armando nuevamente la discriminación hacia ella; lloraba muy angustiada. Las nenas del grupo más exclusivo, se acercan, la

3. Encontramos esta misma producción de sinonimia entre autoridad-autoritarismo, poder-abuso de poder en estudiantes universitarios. Ver capítulo VII.

consuelan y la integran; los varones quedan muy impactados, pero con incapacidad de hacer un solo movimiento frente a la situación.

Si las partidas no se hubieran acabado, nos hubiésemos enterado de cómo siguió este buen momento solidario. Si revirtió la situación con la niña boliviana o si terminada la experiencia volvieron a dejarla a un costado. Lo que sí sabemos es que lo que en esa aula quedó quebrada es la ingenuidad, la naturalización de esa discriminación. Lamentablemente, también sabemos que aunque esa alumna boliviana fuera realmente integrada en esa aula, la historia de discriminaciones para ella recién comienza.

Otra cuestión muy interesante es que cuando se les pedía que pensar formas de resolución no violentas de un conflicto que se estaba tematizando, tenían cierta dificultad. No es que no las podían imaginar, pero pensaban que una forma no violenta de resolución era sinónimo de sometimiento. Mientras que una forma violenta sería la garantía de imponerse. En estos casos hay ausencia de una idea de la negociación, de articulación o consenso de diferencias.

En ocasiones, terminado el taller, una niña o un niño se acercaban muy tímidamente y le tiraban de la manga a la operadora o al operador y le decían, con mucha dificultad, que estaban atravesando una situación de abuso.

Estos momentos en las intervenciones son siempre muy duros, pero, previendo esta cuestión es que se había armado el canal de derivación a los Equipos de Orientación Escolar que habían organizado una guardia para estos casos. Es necesario siempre un canal rápido y eficaz.

Cuando en la escuela se explicita una situación de abuso, muchas veces no se sabe qué hacer. Los directores o las directoras no siempre pueden actuar con la naturalidad que esto exige, a veces existe el prejuicio de que son cuestiones privadas, familiares en las que no se debe intervenir, en otras está la resistencia de los padres, etc. Todas estas cuestiones suelen colaborar para que nadie sepa cómo intervenir rápido y bien.

Cuando se pidió a los docentes la evaluación de la experiencia algunos resaltaron que su participación en los talleres les permitió advertir situaciones de discriminación y exclusión que existían en sus aulas y que no habían advertido hasta entonces.

Otra cuestión que rescataban algunos docentes y directivos después de la experiencia es que los niños habían podido fortalecer sus criterios de opinión en relación al bien y al mal, como así también en relación a los derechos de los niños.

XI. Reunión de devolución con directivos y docentes

En las reuniones de devolución con directivos y docentes, estos consideraron positiva la experiencia, en todos los casos. Aún aquellos que habían participado con cierta reticencia, plantearon que necesitaban más talleres.

Se consideraron cumplidos los dos primeros objetivos; el tercero, tal cual estaba previsto, necesitaba de un proceso más prolongado para el que no existieron las condiciones.

Tanto en las reuniones previas, donde se informaba sobre la experiencia a realizar, como en las de devolución, muchos docentes planteaban su propia situación de maltrato institucional: el agotamiento, el stress, la frustración de sus ilusiones como docentes, el salario, etc. Podía observarse a simple vista el grado de deterioro de estos maestros dadas las condiciones en las que tienen que desarrollar su actividad. Sus malestares se presentaban en estas reuniones como una catarata, no podían parar de plantear sus quejas, sus angustias. Esta es una paradoja a la que los organismos gubernamentales deberían prestar más atención: las tareas en el "segundo hogar" de los niños, son conducidas por una población docente recargada de maltrato institucional.

Maestros y directivos plantearon con mucha insistencia su preocupación por el avance de la violencia y la necesidad de trabajar sobre esto. Lamentablemente, los maestros fueron un buen termómetro de esta situación, ya que a fines de 1994 comienza una serie de hechos de violencias de niños hacia docentes y hacia otros niños.

XII. Sugerencias a la Municipalidad

Las sugerencias que hicimos a la municipalidad fueron:

- a) continuar con la experiencia;
- b) mantenerla acotada a sexto y séptimo grado pero extenderla al conjunto de los distritos;
- c) realizar diseños específicos para distritos con violencia ya instalada;

d) los nuevos diseños debían incluir talleres de mayor duración de reuniones;

e) La nueva propuesta incluía talleres específicos con docentes y directivos por dos cuestiones: por la propia situación de padecimiento institucional ya relatada y porque docentes y directivos eran estratégicos como multiplicadores de la prevención;

f) también se proponía la inclusión de talleres con padres.

Como ya se planteó al principio de la exposición, la experiencia no pudo prolongarse por cuestiones institucionales de la Municipalidad: la supresión de la partida presupuestaria, en el marco de la despromoción del Consejo de la Mujer a Dirección y la asunción de un nuevo intendente.

XIII. Producción de subjetividad

Esta intervención fue montada para crear condiciones de producción de subjetividad, en este caso en relación a la violencia. Los objetivos planteados se relacionan directamente con esta intención.

¿Por qué decimos tematizar la violencia? Porque *tematizar* no es sólo que se hable de la violencia, sino que es también quebrar las *naturalizaciones* y en función de este quiebre de las naturalizaciones, quebrar la *legitimidad de las violencias*.

Nuestra cultura tiene un vastísimo sistema de legitimización de las violencias: una mujer violada se lo buscó por la minifalda, el marido golpeador dice "me sirvió los tallarines fríos..", en el barrio los muchachos dicen "y...a los minas les gusta que les peguen..."; algún psicoanalista dice "se trata de masoquismo femenino", etc. Es decir que hay muchos modos de naturalización de la violencia que es necesario quebrar en su legitimación.

La tematización implica un primer momento que es este quiebre de la naturalización y de la legitimidad de una situación de violencia. Un segundo momento es la institución de dispositivos grupales e institucionales que hagan posible la *construcción de nuevas significaciones*, en relación al tema en cuestión, en este caso la violencia.

Los chicos decían: "aprendimos nuevas palabras...". Aprendimos nuevas palabras podría significar *acumular* palabras que no tienen

ninguna importancia o bien puede significar esto que Bourdieu llama "nominar". Nominar -dice- es un acto político, ya que poner nombre a un malestar difuso crea otras condiciones de rechazo a eso que se supone estamos intentando combatir.

Este proceso de quiebre de naturalizaciones y de legitimidad ante la discriminación o violencia, junto con el comienzo de la institución de nuevas significaciones que el grupo produce, crea condiciones para ir desarrollando el pensamiento crítico, la opinión propia, es decir, ir creando condiciones de autonomía de opinión y de criterio.

La intervención crea condiciones de posibilidad. Que el proceso continúe su desarrollo o no depende de muchas cuestiones, pero hay allí una experiencia puntual, no subestimable, de trabajo de resistencia moral de niños, docentes y operadores; en todos ellos algo se transforma en relación a la impunidad, el abuso, la discriminación, el autoritarismo.

Esta modalidad de trabajo hace que al mismo tiempo que se trabaja sobre un tema específico se vayan produciendo nuevas significaciones, autonomías de opinión y prácticas de ciudadanía. Prácticas de ciudadanía no sólo en los niños a los que está dirigida esta experiencia, sino también en los docentes y directivos que participan de la misma, en los operadores de terreno y supervisores y en el consejo que diseñó y supervisó la experiencia.

En síntesis, tematizar la violencia implica:

- Quebrar naturalizaciones
- Quebrar legitimidades
- Instituir nuevas significaciones de rechazo a la violencia: "aprendimos nuevas palabras...".
- Propiciar el pensamiento crítico, la opinión propia
- Crear condiciones para la resistencia moral en niños, docentes y operadores en relación a la impunidad, el abuso, la discriminación, etc.
- Crear condiciones para la construcción de autonomía personal y prácticas de ciudadanía.

Preguntas

- "¿Cómo se ayuda a un niño golpeado como institución?"
- Eso depende de qué institución se trate. En el caso de esta institución, escuelas primarias de la Municipalidad de Buenos Aires, de las

distintas derivaciones posibles, la intervención eligió la vía de una derivación rápida a los Equipos de Orientación Escolar y de allí a las instancias de la municipalidad que trabajan con chicos maltratados. Necesitábamos que cuando apareciera una situación crítica, pudiera ser rápidamente instalada la derivación; que ésta no quedara atascada en una vía burocrática donde la directora eleva una nota, espera que le contesten, etc. Ignoro si ha quedado instalado un canal de derivación en la Municipalidad de Buenos Aires. De haber continuado la experiencia es probable que se hubiera podido.

- "¿Qué técnicas se puede utilizar para buscar momentos de reflexión con personal docente?"

- Esto no es un problema técnico, porque las técnicas que se usaron en esta experiencia para trabajar con los niños, fueron un último momento de la intervención. Entonces, ¿cómo hacer trabajo de reflexión con personal docente? Si la pregunta proviene de alguien que está en un cargo directivo, primero tendrá que crear las condiciones para que los docentes vean esto como un espacio positivo para ellos y no como una recarga más de todas las tareas que tienen. Lo que importa es ver cómo se consensúa entre directivos y docentes, en el caso de que sea una experiencia puntual en una escuela, la necesidad de un espacio de reflexión. Algunas veces se pueden realizar intervenciones puntuales en una escuela, con un agente externo, con un analista institucional, con un equipo, donde entonces se trabaja, en primer término, en el relevamiento de las necesidades de esa porción de la comunidad educativa; las técnicas a elegir aparecen como el resultado de lo que se ha trabajado.

- "¿Cuál es el tiempo del que se disponía en cada taller?"

- Los talleres en algunos casos funcionaron con los cuarenta y cinco minutos que estaba establecido y en otros casos por módulos que trabajaban con el doble de tiempo.

- "En el interior no existen lugares donde derivar niños maltratados. Desde la escuela, ¿cómo y qué promover?"

- El interior no es una unidad, habrá lugares donde sí hay espacios de derivación de niños maltratados y espacios que no; a veces no hay

instituciones específicas que trabajen en esta problemática, pero puede haber un juez sensible a estas cuestiones o una asistente educacional o social puede hacer una intervención mínima en la familia. En otros casos pueden dirigirse a alguna institución ONG o gubernamental, que trabaje con mujeres maltratadas, donde puede incluirse niños maltratados en los dispositivos instituidos para mujeres, que son generalmente sus madres.

- "¿Existe en la actualidad más violencia o se denuncia más?"
- Se denuncia más y además aumentó. Y seguirá aumentando, porque en un país donde el Estado se retira de sus obligaciones contractuales, donde las instituciones no cumplen la función para la que fueron fundadas, la gente queda librada a su suerte y lo que prima es la ley del más fuerte. La existencia de ancianos maltratados por sus hijos, niños maltratados por sus padres, mujeres golpeadas, da cuenta de hasta dónde se ha perdido la idea de ciudadanía, la honorabilidad. El estado no resguarda, las leyes no son para todos, por lo que podemos suponer que las prácticas de la impunidad, de la violencia privada, aumentarán.
- "¿Qué consecuencias puede tener la intervención institucional cuando la realiza un miembro de la institución y no un agente externo?"
- En realidad es otro tipo de intervención; hay que hacer un diseño que reúna particularidades en relación a que quién va a realizar la intervención. No creo que las intervenciones, para que sean buenas, deban ser hechas necesariamente por agentes externos. Debe realizarse un diseño específico y una serie de recaudos diferentes a los que se toman cuando se trata de un agente externo.
- "¿Hablar de la violencia, no puede generar un efecto boomerang y multiplicador de la violencia?"
- Hay cuestiones que el diseño debe cuidar; el problema no es tanto el "boomerang"; si aparece una situación de violencia y ésta se explicita pero no se sigue con los pasos necesarios a posteriori de la explicitación, el líder violento va a ser más violento después como represalia. No es cuestión de que un chico se anime a contar que es

objeto de abuso por sus compañeros y que pensemos que esto se resuelve porque fue hablado y porque todos somos democráticos. Los chicos no son tontos y si husmean que no tienen garantías no lo van a contar, es decir que la situación no va a explicitarse. Puede pasar que lo cuenten confiando en que habrá garantías y que sean defraudados por impericia de la intervención. Pero, el problema no es tanto el "boomerang": hablar de la violencia no genera más violencia. Esto es como cuando algunos sectores opinan que hablar de aborto va a generar abortos, o que hablar de preservativos va a llevar a la promiscuidad sexual o que establecer la ley de divorcio iba a generar más divorcios: hablar de algo no genera "boomerangs", lo que sí ocurre es que en las situaciones de violencia, si no se desarticula el poder que el líder violento tiene, los niños que han denunciado la situación de violencia quedan expuestos. Por esto mismo considero contraindicadas las terapias de pareja para mujeres maltratadas, porque o son ineficaces porque ella no puede decir nada o ella cuenta y él después le pega por lo que contó delante de la psicóloga; entonces lo central es cómo la intervención facilita la desactivación de los resortes de poder del líder discriminador y violento.

Es muy interesante en colegios privados de clase media, donde no se puede perder la inscripción de un alumno, suele quedar frecuentemente anulada la capacidad de la institución de desmontar el líder violento.

- "¿Qué significa producción de subjetividad en la institución escolar?"
- La expresión producción de subjetividad, tiene muchos sentidos posibles en el plano teórico, pero aquí la he usado concretamente aludiendo a la capacidad de un dispositivo de crear condiciones para que en la actividad grupal propuesta se puedan producir nuevas significaciones. En esta intervención, nuevas significaciones en relación a la violencia, es decir que los chicos puedan pensar de otro modo frente a las naturalizaciones y legitimaciones de la violencia cotidiana -sea ésta social o política. Producir subjetividad es crear nuevos universos de significaciones.

- "¿Cómo trabajar en la producción de esta subjetividad más allá de los talleres contruidos "ad hoc"?"

- Seguramente un maestro, una maestra, un director, una directora, preocupado/a por estas cuestiones trabaja todo el tiempo en la producción de nuevas significaciones. Ya sea en lo cotidiano de la institución o cuando algo en particular acontece; en su modo espontáneo de intervenir cuando detecta una situación de discriminación. Ahora, si la pregunta apunta a qué recursos de grupo de aula puede tener un maestro en relación a estas cuestiones, recursos hay muchísimos, pueden, por ejemplo, hacerse talleres más sencillos. Hay dos modos de trabajo: aquel donde se diseña un dispositivo específico -de gran alcance o lo diseña un maestro para una actividad puntual en el aula- o bien en lo cotidiano de la convivencia escolar.

- "¿De qué modo se puede desarticular la violencia producida por el líder violento?"

- Hay distintos modos de abordaje de esta cuestión. Lo que no se debe perder de vista es que el abordaje debe pensarse como estrategias múltiples y en cada caso ver a cuál se le va a dar prioridad; a veces contamos con los padres a favor, muchas veces en contra, ya que les es difícil percibir los problemas que su hijo presenta. Otras veces contamos con el docente; entonces será el docente el que pueda hacer el primer abordaje, es decir tematizar el problema, ya que el primer paso frente al líder violento es ver cómo pueden quebrar la legitimidad de su liderazgo. Al mismo tiempo, otra estrategia a evaluar es si frente al problema que se presenta hay normas reglamentarias a aplicar. Muchas veces los propios docentes y directivos suelen presentar la confusión de pensar que cualquier sanción o aplicación de reglamento es autoritaria. Frente a esto se abren nuevos interrogantes: ¿cómo se cumplen los reglamentos? ¿Qué relación se establece entre las normas y su aplicación, por fuera de un modo disciplinario autoritario? En todas estas cuestiones se ha producido en los últimos tiempos un verdadero vaciamiento de sentido y es sobre estos vacíos de sentido que la violencia se desarrolla. Desde los años '60 en adelante hemos podido realizar críticas muy profundas e inteligentes a la sociedad disciplinaria. Queda por delante el desafío de pensar cómo serán los nuevos modos de regulación de los

contratos de una sociedad que ha abandonado sus criterios disciplinarios para educar, para sanar, etc.

- "Hay grupos de chicos que tienen gran capacidad de reflexión pero no de acción; ¿cómo hacemos para que lo que se reflexiona sirva para que las actitudes cambien?"

- Un grupo de reflexión o un grupo de aula que se instituya espontáneamente como un espacio de reflexión, sólo puede y debe crear condiciones para un eventual cambio. Pero los grupos escriben su propia historia o funcionan más allá de sus coordinadores; se abre un espacio para que la palabra circule, para que se reflexione; pero que esas actitudes cambien dependerá de un conjunto de condiciones sociales, políticas, familiares e institucionales.

Si bien es muy importante crear condiciones de ciudadanía en los niños, esto es muy difícil en el marco de ejemplos de impunidad que se expresan desde la investidura presidencial en adelante.

En ese sentido, cada uno de nosotros consciente o inconscientemente toma posición. Quienes intentamos producir nuevas significaciones en relación a una comunidad más justa sin duda nos colocamos en un lugar: aquel de las luchas políticas por el sentido. Uno se ubica en aquel colectivo que intenta resistir la impunidad, que intenta que se multipliquen las reservas morales de una sociedad. Sin duda, como usted muy bien dice, esta toma de posición es muy ardua.

Buenos Aires, agosto de 1997

