

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**ESCENARIOS INSTITUCIONALES Y DE VIOLENCIA
REPRESENTADOS A TRAVÉS DEL DIBUJO INFANTIL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
TANIA XOCHITL BARCENAS LÓPEZ**

**ASESOR:
WENDY NICOLASA VEGA NAVARRO**

AGOSTO 2015

Santa Cruz Acatlán, Estado de México



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I La institución escolar.	
1.1 Conceptos y teorías institucionales.	12
1.1.1 Lo instituido.	14
1.1.2 Lo instituyente.	18
1.2 Elementos de interacción en el espacio escolar.	22
1.2.1 La socialización: Una mirada a la interacción institucional.	26
1.3 La educación: Una perspectiva sobre las formas de intercambio social.	32
1.3.1 Ritualización, identificación y vínculos colectivos en los procesos educativos y escolares.	36
CAPÍTULO II Violencia: miradas entorno a distintos escenarios.	
2.1 Un acercamiento al concepto de violencia.	50
2.2 Violencia en la escuela. Enfoques y perspectivas de una violencia institucional.	63
2.3 Despliegues de violencia: actores y escenarios. Etnografía de la institución escolar.	71
CAPÍTULO III Comunicación y cuerpo como expresiones de subjetividad en la institución escolar.	
3.1 El concepto de la comunicación.	81
3.1.1 Comunicación no verbal.	90

3.1.2 El cuerpo como mensaje en el espacio escolar.	94
CAPÍTULO IV El dibujo infantil y su valor comunicativo en la institución escolar.	
4.1 Acerca del dibujo infantil.	98
4.2 Dibujo, comunicación y subjetividad.	107
4.3 El papel del dibujo en la escuela: rasgo de socialización.	112
4.4 Los dibujos de Jacobo. Un estudio de caso en la escuela.	116
CONCLUSIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	129

A mi madre

Episodio de lenguaje que acompaña todo regalo amoroso, real o proyectado, y, más generalmente, todo gesto efectivo o interior, por el cual el sujeto dedica alguna cosa al ser amado.

Roland Barthes

Para Marte

No puedo pues darte lo que he creído escribir para ti; a ello debo rendirme: la dedicatoria amorosa es imposible, no me contentaría con un encabezado mundano, perezoso de dedicarte una obra que se nos escapa a los dos.

Roland Barthes

AGRADECIMIENTOS

Concluir este trabajo no fue una tarea fácil, implicó tiempo y un gran esfuerzo, aprender a esperar pues a menudo surgieron dudas que me mantuvieron con incertidumbre, por lo que muchas veces tuve que volver a comenzar y enfrentar mis temores. Sin duda fue un proceso en el que nunca estuve sola, así que el mérito es compartido con todos aquellos que me acompañaron en este trayecto.

Agradezco a mi familia porque me enseñó el valor del trabajo y la constancia. Especialmente a mi madre Ángeles López, porque su ejemplo me impulsó a perseguir la excelencia, fue gracias a su apoyo, observaciones y amor que logré llegar hasta este momento. Gracias a mis tías Carmen y Horte porque han sabido aportar sus habilidades y su talento a cada uno de mis proyectos.

A Luis Alonso por entenderme y por amarme. Porque el valor de su lealtad, amistad, confidencialidad y complicidad son el equipaje que viaja conmigo a cualquier destino y proyecto que emprendo.

A mi asesora Wendy Vega, por su paciencia y asertividad. Por haber compartido su tiempo y conocimientos en este proyecto. Fue una guía en el saber, en la reflexión y en la introspección, ya que no sólo me ayudó en repetidas ocasiones a retomar el camino sino a llegar al final.

Al Dr. Víctor A. Payá, por haberme dado la oportunidad de participar en el proyecto: "Condiciones sociales de la dinámica familiar y los actuales patrones de violencia institucional". Sin duda, su capacidad y generosidad para transmitir conocimientos y experiencias, así como su ética profesional fueron la mejor formación académica que logré tener como socióloga.

A mis compañeros sociólogos del cubículo 221, juntos emprendimos el mismo viaje, aunque cada uno tuvimos experiencias distintas y encontramos un tiempo-espacio diferente para recorrerlo. El diálogo, el intercambio de ideas, la convivencia cotidiana fueron de gran importancia en mi trayecto personal y profesional. Quetzalli, Vero, Jovani, Víctor y Grissel me enseñaron que dar, recibir y devolver son momentos en la vida invaluable.

INTRODUCCIÓN

En el terreno del lector, lo fantástico deja la exigencia a un lado y se dispone a la interpretación.

Magali Velasco

Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garaje, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de los clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte.

Julio Cortázar

Bajo el respaldo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnología y la Universidad Nacional Autónoma de México, con la coordinación del Dr. Víctor A. Payá y el Dr. Marco A. Jiménez, inició el proyecto de investigación “Condiciones sociales de la dinámica familiar y los actuales patrones de violencia institucional” (PAPIIT IN300408-3). El cual tenía cuatro vertientes de investigación que dieron forma al proyecto: un hospital psiquiátrico en el Distrito Federal, el archivo de suicidas en el Servicio Médico Forense, los penales femeniles y la escuela primaria “Emiliano Zapata”, en este último espacio es donde surge este trabajo, producto de una intervención en campo que se realiza en el año 2008.

Dicha escuela se localiza en la colonia Tierra y Libertad, uno de los barrios marginales del municipio de Naucalpan en el Estado de México, fue gracias a los esfuerzos de los colonos que surge la iniciativa de formar una institución escolar a partir de la organización socialista UPREZ (Unidad Popular Revolucionaria Emiliano Zapata), que albergara a los alumnos rechazados de otras escuelas por diversas razones o que tenían dificultades socioeconómicas para continuar estudiando. A través de su directora, la Mtra. Silvia Calderón, se facilitó el acceso para realizar observaciones en las aulas, entrevistas a profesores, a los alumnos y a los padres de familia, así también se dio la posibilidad para tomar fotografías, videograbaciones, aplicar cuestionarios y recopilar una serie de dibujos elaborados por los alumnos. A partir de lo anterior se logró participar de la cotidianidad en la escuela y recabar los datos etnográficos que sustentan este trabajo.

En ese tiempo, también se llevó a cabo un Seminario Permanente de Investigación: “Institución, familia y violencia”, el cual se generó a partir del trabajo de campo y del material etnográfico, se discutieron e intercambiaron ideas, experiencias y teorías acerca del fenómeno de la violencia, de tal manera que con la continua intervención de los miembros del equipo de investigación se logró observar el papel que juega la violencia en el espacio escolar y en ocasiones ésta revela condiciones sociales más amplias del mismo fenómeno, por ejemplo, a través de las vivencias de los alumnos en la familia, o bien en su barrio. Retomando el tema de la violencia como analizador, se desglosa la dinámica cotidiana en la escuela, el quehacer escolar, las relaciones establecidas entre los alumnos, los profesores y la directora, la vida familiar del estudiante así como, las formas de interacción de los padres en la institución.

De manera que hemos de tomar a la institución escolar como objeto de estudio, donde la primera intención es categorizar a la institución y sus elementos como los procesos de institucionalización, la socialización, la identificación, los grupos sociales y la interacción mediante teorías sociológicas y su vinculación con otras disciplinas. El objetivo es hacer una descripción del espacio escolar y su dinámica cotidiana, de manera que podamos reconocer expresiones latentes de violencia a través de los distintos medios que encuentran los niños para comunicarse y vincularse, como lo es el dibujo. Así que la hipótesis se centra en considerar al dibujo infantil como una expresión gráfica que acompaña y complementa al lenguaje verbal, de manera que circula como una proyección de los niños sobre lo que perciben de su entorno escolar, familiar y de su contexto social.

El trabajo consiste en una investigación cualitativa, en la que se empleó la metodología etnográfica¹, mediante sus técnicas más usuales como la entrevista,

¹ “La teoría cualitativa reconoce la manera en la que el sujeto proyecta su vida y el nivel de significación y representación que envuelve esa forma de vivir, es decir, reconoce la posibilidad de que el estudio del hombre de cuenta de sí (consciente e inconscientemente) puesto que, el sujeto a través de su decir, de su discurso y de la palabra, cuenta con los elementos para reconocer lo que sucede con sus relaciones, con sus afectos y la naturaleza de sus problemas. En palabras, emplear la metodología cualitativa, permite recabar información de tipo subjetivo que puede relacionarse en una situación, en determinado tiempo y espacio específico. La etnografía entonces, recupera al sujeto en un contexto de relaciones intersubjetivas que dan cuenta del sentido de la

el cuestionario y la observación, logramos registrar los actos, los rostros, los gestos de los alumnos entre 6 y 12 años, sus dibujos que son una recopilación de sucesos tanto de hechos triviales del escenario escolar como del familiar que a veces son imperceptibles a los datos cuantitativos.

Con la investigación se logró apreciar cómo los alumnos suelen aprovechar los espacios y tiempos en donde la institución los vigila menos o donde las reglas son más flexibles y así logran cumplir sus expectativas o fantasías, mediante irrupciones al encuadre normativo. La violencia escolar, entonces, surge como escenario para la movilidad y fluidez en la escuela, para darle sentido al proceso educativo en el que se encuentran atravesados los alumnos. Por ejemplo, en una actividad organizada por la escuela primaria que consistió en que cada grupo tenía un buzón de cartas donde podían dirigirse mensajes entre ellos y si lo preferían en forma anónima, los alumnos aprovecharon para hacer confesiones o acusaciones que manifestaban sus afectos, preferencias y rivalidades: *“Odio a la gangosa porque es muy creída y me hizo algo feo”*. *“Te odio Evelyn, no se me hace justo lo que me hiciste”*. Fueron mensajes que tenían tonos de agresividad entre compañeros y que fueron parte del analizador de la violencia escolar.

Se aplicaron 116 cuestionarios a alumnos de cuarto y sexto grado, entre las interrogantes se abordó la percepción que tienen acerca de la violencia. Por ejemplo, se les preguntó ¿qué sienten cuando presencian una pelea? a ello la mayoría de los alumnos contestó: tristeza o miedo, ¿y si son agredidos por alguien, cómo responden? la mayoría consideró que lo mejor es dialogar para solucionar un conflicto. Los alumnos nos dieron más información, afirman que en las relaciones conflictivas se deben evitar los golpes, sin embargo, el 30% de los alumnos prefiere no evitarlos y adoptar la misma conducta que su agresor. Dentro del espacio escolar, ¿qué actitud toman si algún compañero los agrede? el 60% de los alumnos dice que delatan al agresor con el maestro, mientras que el 20% confiesa defenderse en la misma forma como son atacados, sean insultos o golpes.

realidad social”. Vega, Wendy, “La investigación en el espacio educativo”, en Jiménez, Marco A. y Payá, Víctor A. (editores), *Institución escolar, familia y violencia*, México, Juan Pablos, 2011, p.172.

Ante ello, la institución escolar hace un esfuerzo por reducir los posibles conflictos entre los alumnos y la violencia, implementando algunos métodos de corrección. El modelo clásico es el castigo, técnica donde se señala al sujeto infractor y lo expone frente al grupo para que sirva como ejemplo a cualquiera que incida en desacato. Las respuestas que dieron los alumnos a las preguntas sobre los castigos, fueron que usualmente son reprendidos por su profesor cuando “se portan mal” y el castigo más común es que pierdan su derecho de salir al recreo. Mientras que una cuarta parte de los alumnos considera que no debería existir ningún tipo de sanción en la escuela.

De esa manera, la experiencia de los niños en la escuela se nutre de los acontecimientos más rutinarios, triviales o recurrentes, como los juegos, la espontaneidad, todo lo que sucede en el aula y en el recreo, con los mensajes o inscripciones que dejan en el baño, en las butacas, o lo que sucede en la clase de deportes y en las celebraciones especiales como son los festivales. Por tanto, la convivencia diaria, sitúa a maestros y alumnos en un intercambio permanente, que va definiendo el desarrollo de la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno, que a pesar de los controles institucionales, no estará lejos del caos, habrá tensión, conflicto, elementos de insubordinación, apatía o poca cooperación, etcétera. En la escuela, los niños afrontan el conflicto, resultado del choque entre sus inclinaciones personales e intereses y las exigencias institucionales y/o sociales, pues parte de la tarea de educar consiste en aprender a desplazar o a renunciar a los deseos propios, en función de no obstaculizar el proceso socializador y de institucionalización del individuo.

Precisamente el capítulo 1, trata sobre la Institución Escolar y su función para preservar los ideales, en tanto valores vigentes en nuestra sociedad, la relación que existe entre la educación y los procesos de socialización, permeados por la cotidianidad, la subjetividad y/o la violencia. La homogeneidad, la justicia y la igualdad son tan sólo una fracción de lo que implica la educación, se trata además de su función socializadora que va más allá de la estructura normativa, opera para perpetuar la interacción entre directivos, profesores, alumnos y personal escolar. Se aborda la institución escolar como un lugar de intercambio,

donde además de regularidades, existe la diferencia y el conflicto. La escuela se expresa como un escenario en el que todos buscan entrar a escena, intentan lidiar con la tensión y la competencia, así como satisfacer deseos o metas personales y profesionales. En suma, el primer apartado se trata de una mirada hacia la institución escolar y su relación con el sujeto que la habita, que la vive, que le da existencia y sentido.

El capítulo 2 habla sobre las nociones de violencia en el espacio escolar, es decir, los escenarios de interacción en la escuela primaria y cómo éstos albergan elementos de subjetividad y de conflicto. De manera que surgen momentos de transgresión, subversiones ante el orden institucional, que se expresan como rasgos típicos dentro del mismo proceso de socialización. Es un apartado donde se ubica a la violencia en un espacio-tiempo, también como un elemento constitutivo del hombre y como un fenómeno que apunta al origen de la cultura y de lo social. La violencia puede ser introducida desde un sentido ritual o bien como un medio de sublimación de aquellas pulsiones de muerte donde el hombre tiende a la agresividad y a la destrucción como parte de su naturaleza, en ese sentido la violencia también sería otra forma de lenguaje y comunicación.

En el capítulo 3, vamos a encontrar que ante la premisa de que el espacio escolar es un lugar de permanente intercambio, en el que no se pueden desligar los procesos de comunicación, las formas de interacción entre los sujetos, como tampoco el mensaje que circula. Así, alrededor de la comunicación está el espacio o el contexto, los actores sociales, el discurso y el cuerpo que acompaña al mensaje con la gesticulación, la entonación, la disposición o la indiferencia. En ese sentido, no hay nada que no comunique, el mismo silencio es una actuación que va acompañando al mensaje; como en la institución escolar, ya sea durante la clase, en el recreo, horas libres, en los horarios de entrada o salida de los alumnos y durante toda actividad se van configurando redes de comunicación, ida y vuelta de información que tiene que ver tanto con la parte instituida de la escuela como con la subjetividad, los deseos y afectos de los actores, y se trate de uno u otro, ambos momentos son importantes tanto para la oportuna institucionalización del

sujeto como para enriquecer sus experiencias personales y también para cubrir de hechos triviales la cotidianidad en la escuela.

Finalmente, el capítulo 4 recupera a través del dibujo infantil todos los elementos de análisis anteriores: las instituciones, los procesos de socialización, lo instituido, lo instituyente, la violencia, la cultura, la comunicación, el cuerpo que habla, la capacidad creadora, inventiva y narrativa del sujeto. Se aborda al dibujo como una historia que muestra al sujeto con el conocimiento que tiene de su entorno, con el saber sobre sí mismo y sobre las relaciones que mantiene a lo largo de su vida, con sus afectos, deseos y fantasías. El dibujo infantil es un medio que por su realismo y autenticidad, circula como un mensaje más que puede confirmar o contradecir los discursos que generan cierto tipo de interacción sobre el sujeto y su lugar, además del vínculo dentro de la familia, la escuela o su contexto social.

Capítulo I

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1.1 Conceptos y teorías institucionales.

La institución escolar, no puede estar ausente ni ajena al impacto que las condiciones socio-ambientales provocan en el desarrollo de los niños desde edades muy tempranas y que marcan su futuro escolar.

Cristina Cicarelli

Desde sus orígenes, la humanidad busca agruparse, al hacerlo funda códigos normativos y morales que mantienen cierto orden, unidad y solidaridad que ayuda a evitar el conflicto, o bien, la segregación, de manera tal que, toda vez que se impone una norma o una prohibición, se institucionaliza un valor mediado por la sociedad misma. Es así que, a lo largo de la vida, todo ser humano cruza por diversos procesos de institucionalización, pues éstos forman parte de la estructuración y consolidación del entorno social.

Al constituirnos como seres sociales, mediante el lenguaje, nos encontramos inmersos en diferentes instancias simbólicas e imaginarias, lo cual, inicia con procesos que aporta la familia, así como por otras instituciones como las escolares, laborales, culturales, lúdicas, recreativas, etcétera. Es decir, que toda experiencia que se lleva a cabo en cualquier espacio social tiende a ser atravesada por un marco institucional, sea económico, político, social y/o cultural; es precisamente el paso por dichas instituciones lo que permite la estructuralización e interiorización de los valores propuestos por cada sistema social. El analista clásico René Lourau menciona que la institución es:

El proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente. El conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencias y mezcla de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, del reforzamiento, del mantenimiento de las formas como en el sentido de la disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas².

² Lourau, René, *El estado inconsciente. Ensayo de sociología política*, Barcelona, Kairós, 1980, p.74.

Para la sociología, la institución es uno de los objetos de estudio principales. Ya se retomaba desde la perspectiva durkhemiana a la institución como “cosa”, como producto del consenso y la solidaridad entre los miembros de una comunidad. Por lo que para el sociólogo francés, la institución se explica a partir de la cohesión y la regulación social sostenida por la autoridad, sobre quien se basa su legitimidad en la adhesión y confianza que le conceden todos los miembros; mientras que la interiorización de las normas, o bien, las representaciones colectivas que los sujetos mantienen de la institución son efecto de la coerción social ejercida durante el proceso. En ese sentido, la institución es inherente a la vida social, al mismo tiempo es una estructura dinámica que se encuentra en constante proceso de cambio, construcción ó renovación en tanto surgen nuevas formas u órganos institucionales.

Las instituciones no se ven como tal, sino a través de imágenes de análisis en el intento por configurar a los hombres, los objetos, sus motivos y sus actos. Los sujetos encarnan a la institución a partir de su experiencia o sus vivencias, sobre ella se proyectan las angustias y los temores, así como su necesidad de arraigo a la estructura social. Es imposible reducir la institución a sólo pautas de conducta o modelos culturales; pues en el proceso que en ella opera está implicada la subjetividad humana, la forma particular en que los sujetos significan a dicha estructura, la manera en que externalizan tal experiencia, las modificaciones o ajustes que tienen que hacer para sentirse dentro de las mismas.

Las instituciones son lugares de intercambio y transgresión, por tanto ambos aspectos se encuentran institucionalizados, es decir, los sistemas institucionales presentan una variabilidad entre lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, lo inclusivo y lo excluyente, todo ello es lo esperado, ya que se va interiorizando en el transcurso de la experiencia, en diferentes niveles de intensidad por los miembros de la institución, lo cual sostiene de manera permanente su dinámica social.

Para consolidar las instituciones, se ha estudiado en diferentes momentos las formas en cómo se da el proceso de institucionalización, acción socializadora y de integración por parte de la sociedad, de sus instituciones, con lo que se

despliega la ideología y sus valores dominantes. De modo que, la operatividad institucional depende del juego entre lo instituido y lo instituyente, aspectos que posibilitan al sujeto su estancia y desenvolvimiento en el sistema social. Para el investigador en ciencias sociales, como lo señala Víctor A. Payá, se trata de “analizadores” de la dinámica institucional interna que constituyen pequeñas muestras sobre la forma en que los sujetos interactúan, los distintos roles adoptados, los intercambios, el uso y aprovechamiento de los espacios, los ajustes al esquema normativo, la creación, la imaginación, las normas dadas y/o respetadas, así como lo dicho y no dicho de manera formal entre los diversos actores que van dando sentido a la institución misma.³

1.1.1 Lo instituido.

Para entender la estructura y la dinámica institucional el análisis no debía centrarse ya más en uno sólo de sus momentos: *lo instituido*, aunque fuera el más visible y atrayente porque, sin duda, ninguna institución descuida su funcionamiento, ni opera fuera de las normas. Esta dimensión jurídico/funcional tiene la fuerza de lo establecido, de la positividad ideal.

Víctor A. Payá

Las instituciones en su carácter formal cuentan con un marco instituido, éste es visible porque mantiene funcionando y operando sus objetivos, propósitos y alcances de cada institución. Se trata del orden establecido, de normas vigentes entorno a él, de cierta postura visible y manifiesta que guía el deber ser. Lo cual se hace presente en instituciones como en la escuela, por ejemplo, cuando establece horarios, ritmos de aprendizaje, contenidos académicos, reglas de conducta, los límites y las reglas a seguir.

De ello, la Secretaría de Educación Pública, en México como parte de su Programa Sectorial, establece como objetivo general que las Instituciones Educativas deben formar a los futuros ciudadanos para que contribuyan al desarrollo nacional, lo explica de la siguiente manera:

En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su

³ Payá, Víctor A. “Teoría y socioanálisis” en Payá, Víctor A. (coord.) *Institución, Imaginario y socioanálisis*, México, UNAM, FES Acatlán, 2005, pp. 50-51.

razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos.⁴

En sus objetivos particulares, se encuentra referido el marco de lo instituido, es decir esa parte de su operatividad hacia donde está dirigido, así como sus alcances, de esto último se dice lo siguiente:

Objetivo 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Objetivo 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Objetivo 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.⁵

Así podemos ubicar a simple vista que la operación en el marco instituido, en este caso de las escuelas, que en su “deber ser” cotidiano nos muestran rasgos como la administración del tiempo, el uso de los uniformes, los deberes y tareas de los

⁴ [www.sep.gob.mx/Programa Sectorial de Educación 2007-2012](http://www.sep.gob.mx/Programa%20Sectorial%20de%20Educaci3n%202007-2012).

⁵ *Ibidem*.

alumnos y maestros, el sentido, respeto y lealtad que deben a la institución, entre otros aspectos formales. De modo que para la escuela, es importante ubicar las acciones de quienes se encargan de hacer cumplir dicho orden. Para ello, los directivos y profesores cumplen con el rol de vigilar, programar y aplicar el marco formal de la institución, haciendo valer su lugar que como autoridades (diferencia y especifica los elementos entre lugares de saber y poder) les ha sido dado frente a los alumnos, porque la escuela buscará corregir y guiar a los alumnos, es decir, volverlos obedientes y disciplinados de manera que puedan cubrir el estereotipo de un “buen” comportamiento del alumno ideal a partir de la conducta aceptable por el contexto social, en otras palabras, sofocar los instintos de cada niño para que entren al mundo de la racionalidad y normalidad especificados.

Así, la vigilancia de los alumnos en sus ejercicios y forma de trabajo durante clase es un mecanismo que la institución implementa para lograr operar sobre el cuerpo y en el sentido del orden social. Justamente, un autor como Michel Foucault, quien es reconocido por sus estudios sobre las instituciones, al plantear la tesis acerca del control sobre el cuerpo como una forma de dominio por parte de las estructuras sociales, define que distintas formas de manejo dan como resultado cuerpos dóciles, silenciados y rígidos. La administración de los espacios y tiempos escolares, así como el control de las actividades y tareas hacen que la escuela cumpla con su funcionamiento, con su marco instituido.

Entonces, dado que existen reglas en la institución escolar que permiten cierto orden, la acción de la autoridad puede estar constantemente oscilando entre los premios y los castigos, lo cual nos lleva a ubicar a la escuela como un sitio de poder, pero también como el medio de producción de un cierto sentido de orientación-aprendizaje, la racionalidad y la aplicación de determinadas formas de cognición; que no sólo se da por su estructura jerárquica, sino por la interacción ambivalente de dominantes y dominados que a distintos niveles se puede observar, como en las relaciones entre director-maestro o maestro-alumno. De modo que, la existencia del poder es un hecho en la institución escolar pues por medio de ella afianza el sentido de la educación, y como parte de la vida escolar, ello se expresa por ejemplo, a través de la diferencia entre el profesor y sus

alumnos, o de forma general por la desigualdad dada en la jerarquía de la estructura institucional, los niveles de autoridad que repercuten en todos los asuntos escolares, tanto en los privilegios, en las prohibiciones como en las responsabilidades.

De la relación jerárquica entre el docente y el alumno se atestigua el poder del maestro cuando impone los “castigos”, mismos que oscilan entre regaños o advertencias, restricciones de privilegios, actividades forzadas, entre otros. Lo que suele anteceder al castigo es la confesión o el señalamiento de unos sobre otro (la mirada sobre el acto), ya que si el alumno se declara o lo declaran culpable, ese discurso autoriza al maestro para que se aplique la consecuencia. Todo esto no es más que el esfuerzo de las instituciones escolares por reducir las posibles desviaciones de los alumnos y mantener así su funcionamiento, ante ello se vale de métodos de corrección, el castigo, técnica que señala al sujeto infractor, pero también lo expone frente al grupo para que sirva como ejemplo a cualquiera que incida y evita al mismo tiempo futuros desacatos, en el sentido del chivo expiatorio.⁶

La buena conducta se da entre el premio y el castigo propios de la institución escolar, se busca dirigir a los alumnos hacia el rendimiento productivo y funcional, así los alumnos suelen levantarse del pupitre cuando el maestro ingresa al salón de clases, de manera que el docente puede demostrar su autoridad, este mismo al caminar entre los pupitres mientras los alumnos deben tomar la actitud de estar ocupados realizando la tarea-actividad.

Los profesores, regularmente se encargan de aplicar el reglamento escolar, adiestran y disciplinan a los alumnos en función de que alcancen los objetivos académicos, los valores, las habilidades físicas y técnicas propuestas por la institución. En el terreno de campo, los testimonios de los docentes lo reflejan:

Maestra: *Trato de formarles hábitos, por ejemplo de limpieza en los cuadernos: que anoten fecha y título, que copien el propósito y mejoren la letra; paso a sus lugares constantemente para checar que lo hagan porque solamente así tienen orden en sus cuadernos, además se debe vigilar que los cuadernos sean exclusivamente para la materia; por*

⁶ INTRODUCIR REFERENCIA DE GIRARD.

ejemplo uno de mis alumnos tiene un desorden en sus cuadernos y en su persona, es sucio, viene con sus pantalones rotos y sucios. Entonces todos los días trato de inculcarles el respeto y la tolerancia sobre todo a su persona y hacia los demás.⁷

Los testimonios de los profesores dejan en claro su compromiso con la institución escolar y el proceso de integración del alumno a la misma, que incluso lo traslapan con la apariencia del sujeto, sus modales, su comportamiento fuera del salón de clases, su aspecto, etcétera; buscan imprimir en el sujeto la disciplina más allá de los muros del espacio escolar, de las tareas propias de la institución y de sus metas educativas.

En la institución escolar coexiste la autoridad y el marco formal que estructura a la escuela, sus mecanismos de operación y evaluación que son parte del currículum escolar, junto a ello también se encuentran aquellos ajustes y modificaciones que todos los sujetos que forman parte de este espacio de saber: directivos, profesores, alumnos, administrativos, de intendencia, vigilantes o conserjes, etc., emplean para superar con éxito los dimes y diretes del espacio institucional, es decir, lo que va más allá del “deber ser”; lo instituyente.

1.1.2 Lo instituyente.

Sabemos que existe una importante cantidad de actividades y prácticas no autorizadas formalmente, pero que de cualquier modo se llevan a cabo por los actores. Ellos terminan por “flexibilizar” la situación, contrarrestando, resistiendo o apoyando el proyecto institucional. Son prácticas que permiten observar que la institución no es un campo geométrico y homogéneo, como quisieran siempre sus dirigentes, sino que es un lugar apropiado por seres humanos que le dan un tono peculiar.

Víctor A. Payá

El marco instituyente refiere a los sucesos informales, los hechos cotidianos o triviales que dotan de sentido a la institución, tales como las conductas efervescentes o reaccionarias que despliegan los sujetos, quienes no solamente colaboran con la institución de manera pasiva, o cumplen con un adiestramiento y disciplina sino también manifiestan su subjetividad, sus deseos, sus conflictos, sus intereses y sus conveniencias. Es la parte informal o bien, la vida tras bambalinas

⁷ *Fragmento de una entrevista en la escuela primaria.*

de los grupos institucionales, como diría Erving Goffman. Tras la fachada de las normas, éstas formas de ser, sentir y expresar se combaten o se complementan con todo lo no establecido, lo no dicho o el silencio que se marca en el pacto de interacción y de reconocimiento de los participantes institucionales. El espacio escolar en ese sentido, como cualquier otra instancia marca ese vaivén transitorio entre lo instituido y lo instituyente, entre lo manifiesto-formal y lo oculto-informal, o bien, entre los acuerdos al mismo tiempo que la ruptura de los mismos.

En esa dirección es que la escuela es un espacio de lucha de fuerzas entre educadores y educandos, los primeros imponen las formas de pensamiento, de comportamiento ideales para cohabitar en la sociedad; mientras que los segundos intentan incorporarse a esos códigos, aunque con cierta resistencia, porque anhelan alcanzar sus propios deseos; por lo que en el espacio de acción cotidiano se desafía constantemente a los fines dados por la autoridad, mediante reacciones subjetivas de identificación y de conflicto.

El conflicto, los ajustes violentos y represiones que los niños viven o hacen en la escuela son parte importante de la estructura institucional, constituye lo instituyente, esto se manifiesta en diferentes tiempos y espacios escolares. Durante las observaciones de campo, encontramos escenarios de interacción social que están fuera de la formalidad y normatividad de la escuela, tales como, las riñas, o bien las formas alternas que los alumnos emplean para aprovechar el tiempo escolar con juegos, bufonería, actos no permitidos, la circulación de mensajes verbales, escritos y gestuales que refieren a códigos de lenguaje propios de los grupos que se conforman al interior. Así los niños significan sus actos, se renombran a sí mismos y el grupo al que pertenecen, construyen un lugar social en la interacción, a través de su glosa corporal, la competencia, la vestimenta, con los dibujos, con el graffiti y los mensajes grabados en los baños, sobre las butacas, en sus cuadernos y en las mochilas, personalizan su apariencia, buscan diferenciarse entre sí, a pesar de que la regla es uniformarlos a todos.

Probablemente cuando mejor puede apreciarse a los alumnos en la efervescencia de lo instituyente es durante el recreo, en el que se suspende

temporalmente el marco instituido, se desdibujan relativamente las normas y las formalidades, así como también es el momento en que los alumnos emplean el lenguaje con el que se sienten más cómodos: obscenidades, apodos, albures, chistes, etc., explotan su glosa corporal mediante juegos, posturas desafiantes, ademanes que contextualizan otro lugar, puesto que ya no se encuentran en el salón de clases. Aprovechan este espacio para molestarse, organizar otras actividades, como las peleas, que ocurren dentro de un margen al que hacen nombrar y sobre el que mantienen un cierto saber de que esos actos, son un juego.

La práctica escolar cotidiana nos muestra entonces, que las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno y otros, no sólo se mantienen en una relación de poder y dominio de unos sobre los demás, sino también despliegan ajustes a la conducta y a la experiencia institucional, que en ocasiones se expresan en conductas manifiestas o latentes de violencia, teniendo como posible explicación las diferencias entorno a lo que cada actor percibe y entiende de la institución escolar, el ejercicio de la educación, los planteamientos educativos y su aplicación. Esas fracturas, aperturas y/o la violencia en el espacio escolar, como rasgos instituyentes se vuelven necesarios para garantizar la operatividad del proceso de institucionalización de los sujetos.

Por supuesto, el salón de clases es un escenario donde también se representa la subjetividad como elemento instituyente, por mencionar algo, encontramos las interrupciones durante la clase como las burlas, los chistes, las risas, las bromas, los apodos, los retos a la autoridad, la infracción de las normas (omitiéndolas o desafiándolas) o cuando los alumnos actúan contrariamente a lo que la institución y sus reglas exigen. Éstas como otras expresiones aparecen en cualquier marco institucional, nos sirven como analizadores de lo “ordinario”, reflejos de las relaciones que se mantienen en el espacio escolar.

A esos sucesos Erving Goffman –uno de los exponentes de la microsociología- les denomina “ajustes secundarios”⁸, es decir, aquellas prácticas

⁸ El término de “ajustes” refiere a aquellas manifestaciones que se desarrollan alternas al orden instituido que bien pueden ayudar a su permanencia, en tanto el sujeto encuentra diferentes medios para cambiar y modificar el entorno institucional; ya que el proceso de institucionalización,

informales de una institución en las que el sujeto puede “emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser”.⁹

Son formas alternativas para escapar de la coacción que provoca el sistema institucional, ya sea cooperando con la misma o irrumpiendo en prácticas violentas. Se trata de una interacción compleja que va más allá del “deber ser” que busca la institución a través de sus normas, ya que se hace uso del espacio, se le modifica o se le “explota”, en la interacción los sujetos o grupos adoptan distintos roles, se utilizan medios sucedáneos o circulan mensajes de todo tipo: verbales y no verbales.

Aún cuando la institución intenta silenciar parte de esa subjetividad que es parte de lo instituyente a través de procesos formales y operativos sobre la conducta de los niños en la escuela, ellos muestran en la cotidianidad que pueden “resistir” a la estructura operante, formal, al modificar las reglas o aprovecharlas para sus propios fines. Los estudiantes poseen esa capacidad de resistencia, cuando encuentran los medios para expresarse y dar salida a sus pensamientos, fantasías, afectos y emociones. Los momentos y acciones instituyentes pueden permitir boicotear el sistema escolar, generando así la posibilidad de cambio, de transformación o mantenimiento contra lo que le es opuesto o poco aceptado. Digamos que por esa razón las estructuras institucionales son vigentes, pues los sujetos encuentran en ellas cierto grado de movilidad, subversión y sublimación de su sentido social.

Cuando se trata de una educación formal: los planes de estudio, las estrategias disciplinarias y los educadores, intentan racionalizar el pensamiento de los alumnos, no obstante poseen su propia experiencia acerca de la realidad, sus

diría Goffman, mortifica al yo, es decir, atenta contra su autonomía y libertad. Ante eso el sujeto cuenta con un “juego astuto”, ya sea que intente aislarse de las estructuras normativas (regresión situacional), enfrente a la institución (línea intransigente), busque tener una estancia placentera en la institución (colonización), ó desempeñe el rol de un perfecto pupilo (conversión), de forma tal, que estos mecanismos le permiten adaptar y controlar la tensión que existe entre el mundo habitual y el institucional. Véase: Goffman, Erving, *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004 p.13.

⁹ *Ibidem.*, p. 190.

deseos permanecen fuera del alcance totalmente racional y de algún modo encontrarán formas de salida a través de diversos mecanismos de expresión.

Se puede decir que, de la forma en como las instituciones educativas se organizan para crear una forma establecida en el “deber ser”, también crean al interior de sí, sus propios actos y expresiones que en ocasiones dan forma impredecible a la convivencia para desencadenar la tensión, significar los vínculos sociales, los afectos y elaborar elementos de conflicto, enojo y frustración individual y colectiva. En su hacer, los miembros de la institución educativa llevan consigo elementos de construcción-transgresión, de modo que en ello se constituyen una serie de subjetividades ordenadas a partir de la palabra, el cuerpo y el pensamiento, así como en lo no dicho.

1.2 Elementos de interacción en el espacio escolar.

Tal vez el hombre *vive* en primer lugar en su propio cuerpo, pero sólo comienza a *existir* por la mirada del otro; sin existencia la vida se apaga. Todos nacemos dos veces: en la naturaleza y en la sociedad, a la vida y a la existencia; ambas son frágiles, pero los peligros que las amenazan no son los mismos. Ciertamente el hombre es un animal, pero no es sólo eso.

Tzvetan Todorov

Como es evidente, el hombre permanece en constante interacción con los otros de forma directa o indirecta, lo cual le permite pertenecer a un lugar, un tiempo, a espacios y a grupos. Desde su nacimiento como persona forma parte en una red de relaciones (lo cual es universal y constitutivo) para afirmar su existencia e incorporación en la cultura y en lo social. En ello, el sujeto puede desempeñarse en la vida a través de diferentes roles: hijo, estudiante, hermano, profesionalista, padre, pareja, entre muchos otros.

De modo que la interacción define al sujeto dentro de los grupos a los cuales se integra –sea familiar, escolar, laboral, religioso, fraterno, etcétera– generando la posibilidad de creación e invención que potencializa el orden humano, ahí emergen las reglas, los límites y las metas que coadyuvan en la institucionalización y consuman el proceso de socialización. Para Jean

Maisonneuve, profesor de la facultad de Letras y Ciencias Humanas en París, la vida del sujeto en los grupos se mantiene entre dos planos importantes:

- a) Un plano manifiesto racional, consciente, el de las tareas, en relación directa con la realidad objetiva. [...] La actividad en él supone un aprendizaje y por lo común es facilitada por una estructura institucional y diversos sistemas de control aceptados por los miembros que colaboran voluntariamente.
- b) Un plano implícito, irracional, por lo general inconsciente e irrealista, dominado por las fantasías.¹⁰

Se observa que en el primer plano refiere a esa relación que guarda en cierta parte con la parte formal o instituida de la vida escolar; mientras que el segundo, refiere a la parte más dinámica y cambiante de los miembros, es decir, la parte subjetiva o instituyente. Maisonneuve comenta que entre uno y otro plano debe existir un principio homeostático, un equilibrio entre la coerción-coacción del sistema, la internalización de las responsabilidades, los intereses compartidos, la lealtad y la colaboración latente, manifiesta o encubierta que mantiene a los miembros vinculados con el grupo.

Como en todo sistema, la interacción oscila entre la cooperación con la estructura y la subjetividad de las acciones; por ejemplo, las relaciones que se imponen mediante el acto y la voz:

Maestra: [...] les hablo fuerte a la hora de llamarles la atención pero difícilmente les digo una mala palabra, una altisonante, porque he escuchado que lo hacen pero yo sí cuidó eso. Estos niños en especial están acostumbrados al grito, yo me he dado cuenta que el niño lo que necesita es amor; por ejemplo, cuando estamos tranquilos y están trabajando no les llamo la atención, ellos me dicen: "maestra ahora viene de buenas ¿verdad?" y les digo: "yo siempre vengo de buenas", ellos responden: "es que no nos ha regañado". Ese "no nos ha regañado" es como decir a qué hora, ¿no?. Entonces empiezan a comportarse mal, le digo: "oye Manuel, ¡ya hijo ponte a trabajar, ya siéntate!" pero no le hace tanto efecto como decirle: "¡siéntate y ponte a trabajar!".¹¹

No es que los alumnos prefieran los gritos, sino que toma sentido el proceso de asimilación-orden aunado al juego y expresión corporal, que mediante una serie

¹⁰ Maisonneuve, Jean, *La dinámica de los grupos*, Argentina, Nueva Visión, 2001, p. 79.

¹¹ *Fragmento de una entrevista en la escuela primaria.*

de significantes se reconoce a la autoridad, aceptación o rechazo de la misma, lo cual posibilita o no ser controlados, ya que ellos median por el discurso-acto la situación para que el profesor actúe o responda de cierta manera, y viceversa. La forma en el cómo hacer: enérgica o pasivamente, permitirá acceder al elemento paradójico que se coloca en la apuesta del relato, se deja ver cómo el profesor puede ser colocado en su lugar ó se altera el orden habitual de interacción en el salón de clases, a partir de una demanda de enojo del otro (maestra). Esto depende de la cooperación de los alumnos con el profesor y con la situación particular del momento. De ese modo los maestros también son sujetos a relaciones donde pareciera que están desplazando el lugar poder-control o han sido rebasados por la situación dentro del salón de clases.

René Lourau, en su texto sobre *El análisis institucional* propone otros criterios que los sujetos presentan dentro de un sistema institucional:

- La no homogeneidad,
- La composición artificial debida a una coerción exterior,
- La diferenciación, ligada a un alto grado de organización,
- La existencia de líderes visibles o no,
- <<Las más variadas identificaciones>>,
- Las orientaciones múltiples a través de <<vínculos>> diferentes,
- Las proyecciones y/o introyecciones según <<modelos>> muy diversos.¹²

El grupo escolar obedece a varios de estos rasgos, pues su composición está dada de acuerdo a la coerción ejercida por la misma institución y su operación. A decir de esto, existe una jerarquía encabezada por la autoridad que no sólo le da forma y estructura al sistema, sino que en base a ella se organizan los grupos, los deberes, las responsabilidades y las obligaciones. Alrededor de todo esto se orientan las acciones de los sujetos y aparecen elementos de solidaridad, alianzas, identificaciones y factores de cohesión. Múltiples factores que se cristalizan en una situación, para formar la complejidad del espacio e integración de vínculos dados por los sujetos. Diría, Pichon-Riviére que el vínculo es:

Una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación

¹² Véase: Lourau, René, *El análisis institucional*, Argentina, Amorrortu, 1994, p.157.

interna como en la relación externa con el objeto. La forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno.¹³

Esas relaciones o vínculos de los que nos habla el autor, son siempre ambiguos, pues dependen del lugar en donde se posiciona el sujeto. Si se trata del líder, por ejemplo, éste puede ser objeto de deseo y de admiración, seguimiento e identificación porque encarna el modelo *ideal de yo*, lo que puede transformar la forma de vivir y de relacionarse. En los vínculos podemos pasar de afectos como la hostilidad y la rivalidad hacia un apego positivo y viceversa, Como es de entenderse, las actitudes del grupo hacia el jefe o el líder pueden establecerse en un rol como protector y como frustrador, es decir altamente ambivalentes, por los afectos y lugares asignados por las situaciones, lo cual va a oscilar entre la admiración y la agresividad. En la escuela, evidentemente quien se impone a primera vista como líder es el profesor, con quien sin duda la interacción entre éste y sus alumnos resultará ser igual de ambivalente. La adopción y el sometimiento mediante la interacción -sentido de protección, permisividad o prohibición-, pondría en duda el lugar del profesor frente al grupo, esto es algo “esperado” dentro del sistema escolar.

Otro elemento que aparece durante la interacción en la escuela, es la solidaridad que representa la justicia social, aquella igualdad para todos que en el supuesto ideal implica que nadie debe querer destacarse y todos renuncian a las mismas cosas, lo cual genera el elemento que homologa al grupo, pues todos son sujetos a las mismas reglas y sanciones, todos gozan de los mismos beneficios y recompensas, siempre y cuando cubran los requisitos pre-establecidos (lo instituido). La ventaja de que los alumnos se encuentren en un escenario en donde las posibilidades de beneficio son iguales para todos: se les enseña, se les castiga o se les premia, se les crea la oportunidad para que aparezcan lazos de solidaridad y de identificación entre ellos. Así, el grupo, más desde una postura social, se debe a la existencia de una ilusión, la unidad, que se genera entre los miembros de dicho grupo, ello puede colocarse bajo la mirada del líder-maestro y a la vez en el juego-competencia de creer en la promesa de que son iguales entre

¹³ Pichon-Riviére, Enrique, *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006, pp. 35-36.

sí, por tanto, el conductor los ama por igual. A partir de este lugar ilusorio es entonces que todos buscan la subordinación, creado a razón de un pacto social en el cual reposa la renuncia o postergación del disfrutar del uno está en función de la estabilidad de los otros. En consecuencia, los pactos, leyes y la conciencia social no se explica si no es por la integración de los grupos e instituciones.

1.2.1 La socialización: Una mirada a la interacción institucional.

Una relación social, entonces, puede ser vista como una forma en que la persona se ve obligada más que de ordinario a confiar su autoimagen y su cara al acto y la buena conducta de los otros.

Erving Goffman

Generalmente, la primer instancia donde se socializa es en la familia, durante ese proceso se adquieren formas de orientación, principios de organización y la influencia de todo lo producido por la sociedad. Por tanto, el contexto o el medio social es factor determinante en las formas de interacción que experimenta el sujeto desde su origen. Si bien la familia se encarga de introyectar en los hijos el sentido de comunidad, la escuela refuerza esa tarea impulsando al sujeto a asumir roles, de participar de la jerarquía institucional, de las formas de control, de poder, así como de interiorizar códigos culturales a partir del lenguaje.

Uno de los primeros aprendizajes en la escuela consiste en que los alumnos orienten sus acciones respecto a la voluntad del profesor, de ese deber ser institucionalizado, Philip Jackson expone un rasgo distintivo de la socialización:

Una de las primeras lecciones que debe aprender el niño es como satisfacer los deseos de los demás. Apenas toma conciencia del mundo en que vive, el niño se da cuenta de una de las características fundamentales de ese mundo: la autoridad de los adultos. Cuando se desplaza de casa a la escuela, la autoridad paterna se ve complementada gradualmente por el control de los profesores [...] Dos de las diferencias más importantes entre la relación padre-hijo y la relación profesor-alumno provienen del grado de intimidad de dicha relación y de la duración del contacto. [...] La autoridad paterna es principalmente restrictiva. La preocupación fundamental de los padres, al menos en los primeros años del niño, es prohibir sus acciones diciéndole lo que no debe hacer. [...] El objetivo principal es poner límites a los impulsos naturales y a los intereses espontáneos, especialmente cuando esos impulsos e intereses ponen en peligro o amenazan destruir algo de valor para los padres. [...] La autoridad del profesor, en cambio, es a la

vez restrictiva y preceptiva. A los profesores les interesa no sólo impedir comportamientos anómalos, sino también asignar tareas a los niños. La sumisión y la obediencia a las normas y rutinas, implica aplazar sus propios deseos, aceptar los proyectos, la política de las jerarquías superiores, aunque no se les expliquen y aunque no entiendan su significado.¹⁴

A ese trayecto por el cual se interioriza lo que está permitido y lo que está prohibido por la sociedad se le conoce como socialización, ya que tienen que abandonar sus impulsos emotivos para adquirir el sentido de un “buen comportamiento”. Mientras los niños llegan a ese grado de desarrollo social, inevitablemente rebasan los límites impuestos y transgreden las normas sociales, por lo que los adultos constantemente delimitan su actuar, hasta el momento en que son capaces por sí solos de controlar sus manifestaciones corporales y emocionales. Si no se renuncia en el sentido de los límites, no es posible acceder al lazo social, esto significa pactar bajo la mirada de la legalidad, la ley que hace renunciar en aras de la socialización, una división y elucidación política en base a la aceptación afectiva.

La institución escolar a través de la disciplina fortalece los procesos de dicha socialización los cuales inician precisamente en la familia con la enseñanza de las normas y valores vigentes de la sociedad. Émile Durkheim diría que la educación y la socialización son los procesos mediante los cuales el individuo aprende las maneras de un determinado grupo, adquiere las herramientas físicas, intelectuales y morales necesarias para actuar en sociedad. Para el sociólogo francés la educación consiste en la transmisión de los valores de una generación a otra, por lo que la define como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado¹⁵.

Así, el fin de la educación es la socialización metódica de la generación joven, es una formación de seres sociales. Entendiendo a lo social como un sistema de

¹² Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, pp. 44-46.

¹⁵ Durkheim Émile, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2006, p. 70.

ideas, sentimientos y hábitos que expresan al grupo del que se forma parte. Por tanto, la educación es una actividad eminentemente humana que responde a las necesidades sociales. La sociedad siempre ejerce una acción de influencia absoluta sobre las personas, y entonces la educación es el medio eficaz para moldear al hombre porque interviene en sus potencialidades originarias (innatas) y lo dirige hacia aquel estado último de desarrollo de la persona como integrante de la sociedad. La institución escolar parte del principio en el que hay que: educar al sujeto para “civilizarlo”.¹⁶

Se socializa al sujeto no sólo porque se le enseña a leer y escribir sino porque se le enseña a estar con otros; esto para Julia Imberti “significa aprender a compartir, ejercitar la cooperación, tener la capacidad para reconocer un problema y resolverlo de manera que intente no perjudicar.”¹⁷ Es decir, la escuela tiene como propósito trazar para el sujeto un camino alejado de la bestialidad y la agresión. Algo que ya observaba Maud Mannoni en su práctica con niños psicóticos en la Escuela Experimental de Bonneuil, es que da cuenta de que la institución escolar tiene una *misión civilizadora*:

He aquí lo que se pide a un niño: someterse a las exigencias y estereotipias de un código de buena conducta: el discurso en el que se encuentra cogido no es nada más que un ritual que define las conductas que debe observar y determina los papeles que debe asumir.¹⁸

La buena conducta es el eje sobre el cual se establece la disciplina, con esta disciplina escolar se puede alcanzar el propósito de tener alumnos obedientes, eficientes y dóciles. En la escuela, los niños interactúan reconociendo las formas

¹⁶ El proceso civilizatorio imprime en el hombre la razón, es la idea que impera en el mundo actual y goza de validez universal; todo lo que se aleja de la razón generalmente es descalificado en función de un pensamiento occidental hegemónico. Así lo señalaba Norbert Elías, al mostrar el génesis de lo que hoy conocemos como civilización: “El curso de los cambios de los conceptos con los que las distintas sociedades han tratado de expresarse y al remontarnos desde el concepto de <<civilización>> a su antepasado, el concepto de *civilité*, venimos a dar directamente sobre la pista del proceso civilizatorio, sobre la pista del cambio real de comportamiento que se ha operado en Occidente. El malestar mayor o menor que producen en nosotros las personas que mencionan o que hablan abiertamente de sus funciones corporales o que ocultan o reprimen menos que nosotros tales funciones es una de las sensaciones dominantes que se expresan en los juicios de <<bárbaro>> o <<incivilizado>>”. Norbert Elías, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1989, p.104

¹⁷ Imberti, Julia, *Violencia y escuela*, Argentina, Paidós, 2006, p.157.

¹⁸ Mannoni, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005, p. 33.

de cómo ser a través de los elementos de su espacio: juegan con el tiempo, las reglas y la improvisación, porque su cuerpo es movimiento y un mensaje sistemático, estructurado y con sentido social. Producen si y sólo si están en el ambiente que los incita a la creación y a la socialización. De ahí que los niños en la escuela, gesticulen, griten, se muevan, reproduzcan o inventen su sentido entorno al ambiente institucional-social; al mismo tiempo que actúan acorde con sus expectativas, fantasías, intereses, preferencias y afectos. En el orden de las relaciones el individuo lleva consigo su cuerpo, además de otros recursos sociales, formas de actuar, de manera que tiene la posibilidad de perturbar o sostener la respuesta del otro. El ser es vulnerable por la presencia y representación de los demás. Por ejemplo, en las relaciones se ubica por naturaleza el proceso de territorialidad porque además de la co-presencia cuerpo a cuerpo, el individuo echa mano de todas las herramientas a su alrededor, al hacer extensivo el cuerpo por medio del mismo espacio, hacia el otro y hacia la propia situación.

La escuela como espacio de socialización sostiene el orden de la interacción para toda la estructura: maestros, alumnos, administrativos y directivos que comparten una ordenanza, reglas, metareglas, acuerdos y convencionalidades, en espacios y tiempos. Erving Goffman¹⁹ explica el proceso de interacción con dos conceptos: a) *el concenso social*, que es aquel en donde los individuos se organizan de acuerdo a normas que dan por sentadas y las consideran apropiadas; y b) *el contrato social*, que refiere a las convenciones aceptadas que producen un efecto donde todos “pagan un precio bajo y obtienen un beneficio alto”, mismas convenciones que pueden ser sistematizadas y sublevadas en ciertos tiempos o momentos.

Por su parte Peter McLaren al hablar de las relaciones sociales introduce cuatro “estados de interacción” de los cuales disponen los estudiantes en la dinámica escolar, estos son: 1) El estado de la esquina, 2) el del estudiante, 3) el de

¹⁹ Goffman, “El orden de la interacción” en Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, España, Paidós, 1991, pp.169-205.

santidad, y 4) el del hogar²⁰. Para el autor, las prácticas vividas en un sistema ritual como lo es la dinámica escolar tienen rasgos del estado de la esquina, en donde el ambiente escolar se modifica, aproximándose a los modos de interacción en que los estudiantes se encuentran fuera de la institución, el cuerpo es el medio que ellos tienen para representar papeles importantes de otros espacios externos al de la institución mencionada, es decir, es una evocación del barrio o de la calle, en ello involucran actitudes, poses, gestos y formas de interactuar que generalmente se desarrollan en un espacio donde se siente mayor libertad o espontaneidad, de forma directa e indirecta. Ahí se puede denotar el desafío con la autoridad y hacia las reglas, usualmente esto como expresión de resistencia. Generalmente, en el estado de la esquina predominan tiempos y espacios como el patio, durante el recreo o al terminar las clases, ahí los alumnos desarrollan actitudes y conductas que dentro del aula no manifiestan de manera abierta, sino que el patio se convierte en el espacio que evoca para ellos su calle, su colonia, su medio circundante, etc. Para McLaren el estado de la esquina es catártico, pues los alumnos encuentran en él la posibilidad de actuar más allá de la institución. Esa resistencia que se observa en los alumnos, es parte de la dinámica escolar cotidiana. Y no sólo eso, el otro estado de interacción, el del estudiante que tiene que ver con las actitudes, gestos y hábitos que adopta el alumno de acuerdo con lo que la institución espera de él, también está presente. De ello un profesor relata lo siguiente:

Maestro: *hay un niño que no es violento, pero sí es brusco en sus juegos, en sus actitudes, es muy retador, reta mucho a la autoridad; es el que más se pelea; para él, no hacer una tarea es como decir: "no hice la tarea para molestarte".*²¹

Así, "los alumnos son obligados a ingresar en el estado del estudiante mediante un sistema de premios y castigos altamente ritualizado e institucionalizado, que

²⁰ El estado de santidad refiere más a un estado de espiritualidad, mientras que el estado del hogar explica aquellos vínculos o relaciones que establece el estudiante a partir de los miembros de su familia, y en ciertos momentos, por ejemplo, los maestros adoptan un papel de autoridad semejante al de los padres. McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995, pp. 108-109.

²¹ *Fragmento de una entrevista en la escuela primaria.*

sirve para desbaratar gritos, insultos, comentarios, obscenidades, indecencias y la efervescencia general del estado de la esquina.”²² En otras palabras entrar en el proceso de lo instituido. Durante el estado del estudiante los alumnos se comportan de acuerdo a la disciplina, son sistematizados y se subordinan a la autoridad.

De modo que la institución promueva la adaptación “adecuada” de las generaciones jóvenes en función de la interacción y, alrededor de ella el mareo que genera la situación social, pues las relaciones “cara a cara” entre dos o más individuos están sujetas a la respuesta que genera el otro, es decir, orientamos nuestra acción en función de los demás y de la situación que circunscribe todo encuentro. No obstante es indispensable contextualizar dichas respuestas, ya que la interacción se da en un espacio y tiempo, factores que pueden marcar el curso, la intensidad o la intención en las relaciones, tal como lo dice Goffman:

En el orden de interacción, la concentración y la implicación de los participantes –o al menos su atención– resulta siempre crítica, y estos estados cognitivos no pueden mantenerse por períodos largos de tiempo o sobrellevar lapsos e interrupciones continuadas. La emoción, el estado de ánimo, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular están implicados intrínsecamente, e introducen un componente psicobiológico inevitable. La calma y la intranquilidad, la falta de autoconciencia y la cautela resultan vitales [...] la necesidad de interacción cara-a-cara está enraizada en ciertas precondiciones universales de la vida social.²³

El sujeto va aprendiendo los códigos corporales y de conducta para lograr comunicarse y sostener una relación con otros. En el cuerpo a cuerpo, en la mirada, se transmite la manera en que se presenta un sujeto frente al otro; su rostro, los gestos, las posturas y lo corporal acompañan siempre su interacción y el proceso del lenguaje. El sujeto habla en todo momento.

1.3 La educación: Una perspectiva sobre las formas de intercambio social.

Lejos de que la educación tenga por objeto único o principal al individuo y sus intereses, es, ante todo, el medio con que la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia. ¿Puede vivir la sociedad sin que exista entre sus

²² McLaren, *Op. Cit.*, p.107.

²³ Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres...*, *Op. Cit.*, p. 175.

miembros una suficiente homogeneidad? La educación perpetúa y fortalece esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Pero, de otra parte, sería imposible toda cooperación sin una cierta diversidad. La educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma.

Émile Durkheim

Lo que ocurre en la vida escolar está vinculado con la experiencia moral y afectiva que se recibe en la familia. Ésta última es el primer grupo-institución en el que se inscribe al sujeto por medio del lenguaje, lo cual le permite desarrollar los primeros vínculos, modelos de conducta, formas de comunicación y aspiraciones que lleva consigo toda su vida, y que sucesivamente se enriquecen con lo adquirido en otras instituciones como es la escuela.

En la escuela, el alumno forma parte de una red compleja de relaciones con los adultos –maestros, director y personal educativo-; con sus coetáneos –los demás alumnos-, lo cual estructura un esquema de vínculos e intercambios en donde el niño se posiciona y orienta su acción acorde al rol que se le ha dispuesto a desempeñar.

Los roles sociales, de acuerdo a Maisonneuve, se organizan en tres formas en el que los grupos se desarrollan:

- a) Los roles relativos a la *tarea*, es decir, los que apuntan a facilitar y coordinar el esfuerzo del grupo en cuanto a la definición de sus objetivos y en cuanto a los medios para alcanzarlos.
- b) Los roles relativos al *mantenimiento* de la vida colectiva, estos roles que comprenden por una parte, a los que por preocupaciones socio-afectivas son llevados a mantener la moral del grupo, a reducir los conflictos interpersonales, a asegurar la expresión y la seguridad de cada uno.
- c) Los roles individuales [...] que refieren [...] a la satisfacción de necesidades individuales.²⁴

De manera que los roles, son categorías que nos sirven para sistematizar las formas de interacción. En la institución escolar, las relaciones establecidas entre el maestro y sus alumnos adoptan roles: como el de educador, que se inclina hacia una postura paternal por la autoridad que le es concedida; o bien, el maestro sobreprotector en una imagen maternal frente a su grupo escolar; en consecuencia, espera de sus alumnos un rol relacionado con el “buen

²⁴ Maisonneuve, *Op. Cit.*, p. 61

comportamiento” que refleje indirectamente la respuesta de lo que debe ser un hijo.

Los roles no son únicos ni estables, van cambiando conforme al grupo y a las situaciones generadas en la institución, por ejemplo, otra orientación del papel del maestro está dirigida hacia el director de la escuela, pues en una escala jerárquica, mientras representa la autoridad frente a su grupo escolar, al mismo tiempo es subordinado del director. Control y vigilancia, colocan al maestro en un lugar transitorio, quien es simultáneamente generador del poder sobre sus alumnos, pero también es objeto de observación y evaluación por parte de la institución y sus superiores.

Como podemos notar, la situación, el contexto o la intensidad de la acción influyen en las relaciones que se entablan dentro del aula. Así, puede generarse un ambiente de familiaridad que distancia al maestro de su obligación hacia el trabajo y a los alumnos de su papel como estudiantes. Puede que de manera inconsciente o en la fantasía del profesor se despliegue una actitud particular cuando es tocado por los afectos transferenciados por uno o varios alumnos, o bien por el grupo en general.

Otro efecto que se da como parte del proceso institucional y por supuesto, educativo, sería el agrupamiento, que tiene que ver con la figura presente de un líder, así como el pacto y vínculo que se desarrolla entre los miembros que integran dicha institución. La imagen formal del líder podría ilustrarse con el lugar y el ser del maestro, quien monopoliza la atención del grupo hacia él y representa para los niños un ejemplo a seguir o a imitar, pues a través de ese lugar, se ocupa y personifica el sentido de la promesa a seguir, el ideal o deber ser, así como la satisfacción del deseo; a modo de proyección, el grupo escolar se orienta y amalgama entorno al maestro, en función de ver en él sus fines particulares logrados.

La relación de los alumnos respecto al maestro, permite que el proceso educativo –transmisión del saber, adquisición de rutinas, disciplina y moldeamiento de las conductas- se lleve a cabo y tenga un efecto sobre cada niño, de acuerdo a lo que les es transferido, así como su interpretación para

ambas direcciones, maestro y alumnos. Este sistema que además de funcionar sobre la base de la cohesión grupal, también opera mediante el premio y el castigo, funge como mecanismos auxiliares para que de cierta manera los alumnos adopten progresivamente los conocimientos y las conductas que han sido objetivados.

La institución tendrá dentro de sí un proceso dinámico dado por los diversos niveles de vínculos y procesos conscientes e inconscientes. Uno de los cuales tiene que ver con el efecto de mantener a los individuos juntos, nos referimos a la cohesión, en donde los miembros de un grupo resisten permanentemente contra la amenaza a la desintegración y tratan de atraerse en distintas formas: objetivamente –con reglas y normas-, moralmente –con la idea de la solidaridad y la cooperación- y afectivamente –con el sentido del “nosotros” y el sentimiento que les genera “estar juntos”. De modo que los factores de cohesión pueden dividirse en: factores *extrínsecos*, es decir, que son aquellos anteriores a la formación de los grupos o inmediatamente dados en su comienzo, aparecen en todos los grupos institucionales, como lo es la influencia de los controles sociales (que van desde las normas de coerción legal hasta los modos de presión y de la opinión pública), la dependencia jerárquica o funcional del grupo a un conjunto más amplio. Los factores *intrínsecos* que son los que pertenecen al grupo como tal y que refieren al orden *socio-afectivo*, de acuerdo con Maissonneuve “confieren al grupo su “valencia” (o atractividad) y engloban ciertas motivaciones, emociones y valores comunes,”²⁵ sostienen el principio de identificación.

Se puede decir que el grupo social es un modelo cultural que mantiene un constante intercambio entre lo social y lo subjetivo, y en ello la circulación de deseos y/o renuncias a través de dos momentos: la alianza y la rivalidad entre sus miembros. Por ello, el sujeto enfrenta en y con el grupo su impulso de dominación y necesidad de dependencia, de prestigio, de reconocimiento, pertenencia y/o de aceptación; así como también se involucran los deseos, la agresividad, la expresión de los afectos, sus intereses y las conveniencias, lo cual da sentido y resultado a cierta dinámica grupal dentro de la institución. Estos aspectos para

²⁵ *Ibidem*, p. 28.

Tzvetan Todorov, se juegan en la manera en que se otorgan los demás a la propia existencia y en otro momento se confirma dicha valoración²⁶, en otras palabras, la atracción de asociación obedece al sentido de pertenencia inherente al sujeto que oscila entre un sentimiento de poder, de dominio, de orgullo y de seguridad, así como en el deseo de comunicar y de adhesión que sublima la ansiedad que produce la soledad.

En la interacción recíproca, Maisonneuve, refiere cuatro momentos de vinculación en los que el sujeto establece, a lo largo de sus relaciones y de sus formalizaciones: aquello de la pertenencia, reconocimiento y rivalidad en los grupos:

- El *dominador*, que trata de imponer, de demostrar su superioridad, con independencia de las exigencias de la situación;
- El *dependiente*, que constantemente trata de provocar simpatía y apoyo para sentirse seguro;
- El *amante del prestigio*, que apunta a hacerse valer y a atraer la atención por todos los medios, y que a menudo es susceptible ante la crítica;
- El *hombre que se relata* aprovechando la situación colectiva para expresar sus sentimientos, sus ideas, su historia personal, sin relación con los problemas reales del grupo.²⁷

Por ello, la cohesión, se refuerza y expresa mediante mecanismos de solidaridad, competencia y/o rivalidad hacia otros grupos, con ello se unifican y se diferencian, es un medio para la conservación de la unidad grupal o bien, para el resguardo institucional. Esos modelos de conducta que toman la forma de costumbre para todo grupo institucional, implican establecer uniformidades tanto en el pensamiento como en el lenguaje e incluso en los sentimientos, de modo que se construyan sistemas operativos y de comunicación, a los cuales se someten casi de manera espontánea los miembros adheridos de un grupo.

Si no fuera porque la cultura le enseña al sujeto a reprimir sus deseos, sería casi imposible la conformación de grupos, pues ceder al deseo del Otro, de lo

²⁶ Véase: Todorov, Tzvetan, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, México, Taurus, 2008, p. 123.

²⁷ Maisonneuve, *Op. Cit.*, pp. 61-62.

social, es entrar en la estructura de los límites comunes al grupo, el haber interiorizado la ley, el ser sujeto de prohibiciones y compartir un ideal común.

1.3.1 Ritualización, identificación y vínculos colectivos en los procesos educativos y escolares.

Por debajo de sus diferencias de cultura, la gente es la misma en todas partes. Si las personas tienen una naturaleza humana universal, no hay que estudiarlas a ellas para buscar una explicación de esa naturaleza. Hay que examinar más bien el hecho de que en todas partes las sociedades, si en verdad son sociedades, deben movilizar a sus miembros como participantes autorregulados en encuentros sociales. Una forma de movilizar al individuo para tal fin es el ritual...

Erving Goffman

Las diferentes culturas del mundo a través de la tradición y las costumbres conservan la herencia y los logros de la comunidad y mediante la constante ritualización, se promueve la comunicación, se previene la agresión involuntaria y configura los vínculos entre individuos. Un ritual se institucionaliza como un espacio ceremonial para la descarga de impulsos, emociones y sensaciones de los que dispone el hombre ante su naturaleza y su génesis. Dicha capacidad de preservación, es lo que los etólogos han observado también en grupos de ciertas especies animales.

En términos formales, un ritual es:

Un sistema codificado de prácticas bajo ciertas condiciones del lugar y del tiempo, que tienen un sentido vivido y un valor simbólico para sus actores y sus testigos, implicando la puesta en juego del cuerpo y cierta relación con lo sagrado.²⁸

O sea que al mundo lo experimentamos de acuerdo con su organización binaria – bueno y malo, puro e impuro, sagrado y profano- dicotomías que orientan la conducta de los sujetos. En sociología tal bipartición es característica de los rituales que ciñen a las prácticas entre lo permitido y lo prohibido²⁹. Durante un ritual, es posible que las normas se reafirmen, se sostengan, se inviertan, se

²⁸ Maisonneuve, Jean, *Las conductas rituales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, p. 12.

²⁹ Émile Durkheim en *Las formas elementales de la vida religiosa* distingue dos categorías para referir las prácticas rituales: “el culto *negativo*, constituido por un conjunto de tabúes y prohibiciones, y el culto *positivo* que establece la relación con lo sagrado”. *Ibidem.*, p.18.

violen o se creen nuevas reglas; como suele suceder en las ceremonias o en la fiesta. La finalidad de un ritual es hacer una separación simbólica entre lo sagrado y lo profano; pues al delimitar las conductas se impide la mezcla entre lo que está bien visto y lo que no; es una regulación sistemática e institucionalizada que logra mediar el proceso de la violencia y así evita que las sociedades tengan ciclos infinitos de transgresión.

Por ello, Durkheim insiste en el papel de la solidaridad, fundamento de la colectividad que se expresa en los lazos afectivos y de cooperación que establece una comunidad. Mismos vínculos que son reforzados por la acción de un ritual, el cual responde a las necesidades de los individuos, ya se trate de una solicitud de orden frente al caos, o bien, como catarsis de una manifestación regulada de violencia.

Las prácticas rituales permiten un acercamiento a lo inaccesible, a lo sagrado a partir de lo simbolizado en ceremonias, mediatizadas por gestos, bailes, palabras y posturas que indican un mensaje o provocan una acción. Su función reside en:

Fragmentar operaciones que detalla hasta el infinito y repite sin tregua, el ritual se entrega a un reacomodamiento minucioso, tapa los intersticios, restablece lo continuo a partir de lo discontinuo. Su preocupación maníaca traduce una necesidad lancinante de garantía contra toda ruptura que comprometería el desarrollo de la experiencia vivida³⁰.

Y al ser los rituales parte de la cotidianidad, acentúan los tiempos en la interacción, el antes y el después, refuerzan los vínculos, marcan las diferencias de estatus y de roles entre sujetos, mantienen la legitimidad de las instituciones y de los grupos sociales. Por esa razón, toda institución no escapa a la ritualización, pues instituye un conjunto de conductas ceñidas en protocolos que preservan el orden.

Desde una lectura goffmaniana, los rituales cotidianos son los medios que emplea el sujeto para asegurar su “rostro”, es decir, la cara representa el valor social aprobatorio o negativo de una persona, como la imagen que refleja de sí

³⁰ *Ibidem.*, p.88.

mismo ante los demás. El control sobre la propia cara es controlar la interacción frente al prójimo, en tal sentido, el orden ritual está dado por la disposición y el acuerdo recíproco. Por ejemplo, las muestras de orgullo, dignidad, decoro, “tacto”, son actitudes consideradas correctas ante el otro; pues toda relación se organiza socialmente con los diversos signos exteriores del cuerpo –miradas, gestos, posturas, formas verbales- expresados en códigos conductuales y simbólicos acordes con la situación; mismos que suelen tener el carácter de legítimos e institucionalizados. He aquí lo que suele ocurrir en la interacción cara a cara:

Al entrar en una situación en que se le da una cara que mantener, la persona adquiere la responsabilidad de vigilar el fluir de los acontecimientos que pasan ante ella. Debe cuidar que se conserve determinado *orden expresivo*, un orden que regula el flujo de los sucesos, grandes o pequeños, de modo que cualquier cosa que parezca expresada por ellos concuerde con su cara.³¹

En el proceso educativo existe un proceso ritual a la hora de interactuar cotidianamente en la escuela, es decir, pareciera que el sujeto se desdibuja en beneficio de la institución; porque el ideal de la educación es la reproducción de los valores vigentes, además que los alumnos interioricen la instrucción y la disciplina sin cuestionarla; no obstante en la cotidianidad escolar aparecen formas de inadaptación que se expresan bajo la transgresión, los “rituales de resistencia”, el síntoma, el juego o el dibujo infantil. Pues toda persona perteneciente a un grupo, conoce bien a los otros; sabe cómo manejar las reglas formales e informales, sobre todo estas últimas le aseguran bajo qué condiciones colocarse en la interacción. El intercambio está sujeto al orden expresivo del juego con la cara, elemento fundamental que equilibra o desequilibra la secuencia de los actos.

De ese modo, todo acontecimiento u ocasión es un ritual de interacción; siempre ritualizamos, lo cual implica hacer y estar en comunidad o en grupo, de manera que se refleja la cohesión social y se producen símbolos como parte de un *ethos cultural*,³² que funge como sostén en cualquier tipo de institución, en este caso la escuela, en donde:

³¹ Goffman, Erving, *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, p. 17.

³² La definición de *ethos* que el antropólogo Gregory Bateson da, refiere a “un sistema cultural estandarizado de organización de los instintos y emociones de los individuos”. Bateson, Gregory,

Los rituales del salón de clase representan un campo del discurso o modo dominante de representación que naturaliza, santifica y privilegia ciertas formas de conocimiento y práctica simbólica sobre otras y, al hacerlo, disuelve la fuerza de otros discursos. Una teoría sobre el discurso del ritual constituye un modo de entender cómo unos símbolos se relacionan con otros en un campo dado, y cómo sirven a manera de articulaciones estratégicas para asignar a los estudiantes su lugar en la economía moral de la escuela.³³

El discurso pedagógico toma su carácter de ritual porque el maestro administra en la enseñanza una forma sistemática, constante y uniforme –en un ejercicio de poder ritualizado- donde impone la voluntad o sentido que se asigna a la enseñanza o la educación sin detenerse en la singularidad de cada alumno; es decir, en principio sólo se ocupa de llevar a cabo el currículum escolar, sin desvío o distracción alguna; pero la interacción (cualquiera que sea) modifica este proceso para intervenir en las formas de acción entre los participantes, maestro-alumnos.

Por su parte, los niños en la escuela también ritualizan a cada momento; cuando trabajan o cuando juegan, si se golpean, si gritan o moldean el lenguaje para expresarse, participan de forma pasiva o reaccionaria con el maestro y con la institución, de manera que:

Para el alumno hay dos formas complementarias de estar en la escuela: por un lado, las relaciones interpersonales con el docente, que son necesarias y que son las sucesoras de las identificaciones parentales... Pero hay también otra forma diferente por intermedio de la cual puede apropiarse de su acto, hacer una apropiación colectiva de su acto que ya no es una identificación. La escuela no sólo es vista ya como un lugar de relaciones interpersonales sino como un espacio social.³⁴

De manera que la escuela produce y reproduce sistemas simbólicos que ordenan y orientan la conducta, pero también propician la vinculación afectiva, la expresión

Mead, Margaret, *Balinese Character. A photographic analysis*, New York, New York Academy of sciences, 1942, p.xi.

En el mismo sentido, el escritor canadiense Peter McLaren define *ethos* como “los valores profundos de la escuela, según han sido ejemplificados en los símbolos y en las relaciones maestro-alumno”, por ejemplo la puntualidad, la docilidad y la cooperación son valores que tienden a ser enfatizados. McLaren, Peter, *Op. Cit.*, p. 151.

³³ *Ibidem*, p.141.

³⁴ Mendel, Gerard, *Sociopsicoanálisis y educación*, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996, p.36.

de sentimientos e incluso explosiones transgresivas. Por ello, el ritual reduce la angustia y tiene alta implicación en la consolidación institucional, y los cambios sociales.

En su texto, *La escuela como un performance ritual*, Peter McLaren refleja una especie de radiografía sobre la interacción escolar, describe y analiza dicha institución como un sistema ritual en donde se observa que más allá del aprendizaje y la enseñanza; las aulas son espacios para efectuar *microrituales*³⁵, vividos como acontecimientos o trivialidades que tienen lugar a diario durante toda la experiencia escolar. Dentro de su tipología³⁶, cabe destacar los rituales de resistencia, son “comportamientos de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular”.³⁷ Estos “surgen como una serie de formas culturales tanto sutiles como dramáticas, que comparten muchas características de “inversión simbólica” y que invariablemente se muestran refractarias a las acciones autoritarias dominantes y códigos de conducta preestablecidos por el maestro”.³⁸

Los rituales de resistencia conllevan a subvertir el orden y el discurso oficial de la autoridad, así como de la propia institución, son reflejo del conflicto, la tensión y rivalidades ocultas, en un intento por desestructurar el marco instituido y alcanzar la posibilidad creativa de transformar el sistema institucional. Y la escuela como un espacio flexible, permite la movilización del sujeto, que se vale de adaptaciones que le ayuden a contrarrestar la angustia, como formas de emancipación o escape de la estructura, en palabras de McLaren son “rituales de conflicto”, mismos que:

Adoptan dos formas distintas: activas y pasivas. Los rituales de resistencia activa son intentos deliberados o conscientes de los

³⁵ McLaren llama microritual a las clases diarias que se desarrollan en las aulas. Véase: McLaren, Peter, *Op.Cit.*, p. 98.

³⁶ Los *rituales de revitalización*, los describe como los acontecimiento que motivan y renuevan el compromiso de los alumnos. Los *rituales de intesificación* sirven para reforzar el orden interno en clase. Por último, los *rituales de resistencia* que reflejan el conflicto existente al interior del aula. *Ibidem*, pp. 98-100.

³⁷ *Ibidem*, p. 157.

³⁸ *Ibidem*, p. 99.

estudiantes por subvertir o sabotear la instrucción del maestro o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares. Los rituales de resistencia pasiva sabotean o subvierten inconsciente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante.³⁹

Para ilustrar los rituales de resistencia, el autor describe la cotidianidad en los espacios escolares, dada a partir de nimiedades como fingir que se trabaja durante la clase, funcionar como el “payaso” de la clase, la risa generalizada del grupo burlando al maestro, el sentido carnavalesco que pueden generar los festivales; e incluso lo que el autor llama “cultura del dolor”, que implica la experiencia del cuerpo: el cansancio, el aburrimiento o el castigo, simbolizado en el ritual de resistencia mediante un cuerpo fuerte, rudo, brusco; o bien, fatigado y atormentado. Es decir, la flexibilización de las normas involucra desde un gesto, un chiste, una señal, una palabra, las sensaciones, los sentimientos y los afectos, para McLaren “los gestos de resistencia *son* el coraje, el miedo y el rechazo del estudiante, expresados de forma personificada o corpórea”⁴⁰; todo ello puede ser un mensaje que desarticule o movilice el orden, pero que también origine la construcción de nuevos significados y la elaboración de formas distintas de vínculo con el otro.

Al referir la escuela como un *performance ritual*⁴¹, evidentemente lo que está en juego es la interacción jerárquica entre maestro-alumno, director-maestro, director-alumno; y las relaciones entre pares: alumno-alumno, maestro-maestro; pero también suscita considerar todo el contexto social, es decir, la situación. Aunque también, en todo ritual y con diferentes grados de intensidad, está implicado el cuerpo:

-ya sea como lugar disponible para encontrar en él marcas y signos (tatuajes, sacrificios), o para practicar en él intervenciones (ritos de circuncisión y de clitorrectomía, heridas rituales);

-ya sea como sujeto del sufrimiento, de la salud, de la belleza (ritos ligados a la enfermedad, a la higiene, a la curación, a la estética);

³⁹ *Ibidem*, p.100.

⁴⁰ *Ibidem*, p.160.

⁴¹ McLaren explica el término *performance* como los actos y formas discursivas que le dan sentido a las convencionalidades; es estructura en la acción social de forma tal que sea significativa y representativa, que pueda decir algo y no sea un simple acto sin sentido. Véase: McLaren, *Op. Cit.*, pp.122-123.

-ya sea como fuente de energía para efectuar tal gesto, tal signo, tal ceremonial.⁴²

En los contextos cotidianos, como el espacio escolar, el cuerpo interviene con la voz, su entonación, la mímica, las posturas, las señas y los gestos. En el salón de clases, los alumnos se mantienen en un estado donde intentan parecer buenos pupilos; no obstante, también pueden cambiar de ese estado al querer parecer amenazantes, agresivos, retadores o simplemente más espontáneos; dependiendo de cómo lo marque la situación, si es durante las clases o el receso, en un examen o en una prueba física, en una actividad festiva o en el homenaje a la bandera. De cualquier modo, siempre impera una *ritualización* que implica adaptar la conducta vocal y corporal a las expresiones ideales, compartidas por el resto de la comunidad, es decir, la socialización en el espacio escolar implica una serie de actos que se aprenden y logran reflejar e interpretar un gesto socialmente aceptado, Maisonneuve así lo explica:

Los individuos, en presencia de otros, se encuentran en una posición ideal para compartir un mismo foco de atención, percibir que lo comparten y percibir esa percepción. Esto, en combinación con su capacidad para indicar sus cursos de acción física y ajustar sus reacciones a indicaciones similares de los demás, constituye la precondition para algo crucial; la coordinación continua e intrínseca de la acción, sea como apoyo de tareas altamente colaborativas o como forma de acomodar tareas adyacentes.⁴³

Por ejemplo, el discurso de un maestro es el foco que mantiene la cohesión en el grupo, de manera que las intenciones personales cedan a la cooperación o sincronización de las acciones y las respuestas de los alumnos. Estos microrrituales son importantes porque en cierto modo provocan en los estudiantes una respuesta de colaboración sintonizada con el ambiente escolar, para evitar efervescencias o alumnos cada vez más inquietos, mismos que pueden caer en estados pasivos, de apatía o de violencia que pongan en peligro la interacción.

En ese sentido, McLaren propone un referente teórico que ejemplifica el intercambio entre maestro-alumno, “el servidor liminal”, posible mecanismo o

⁴² Maisonneuve, J., *Las conductas...*, *Op. Cit.*, p. 73.

⁴³ *Ibidem*, p. 176.

adaptación del maestro para generar mayor confianza y colaboración en los alumnos, quien más allá de ofrecer un aprendizaje sistemático, devuelve un conjunto de significados que aglutinan a la cultura y su subjetividad: “El servidor liminal ofrece un conjunto ordenado de símbolos que posee una alta densidad de significado para el estudiante; crea un “contexto sentido” al promover las condiciones que permitirán a los estudiantes interiorizar significados tanto exegéticos (normativos) como oréticos(físicos)”.⁴⁴

Podríamos decir que el sujeto atraviesa por un proceso de *identificación recíproca*; que interioriza desde la infancia y es vivido como un proceso de duelo en donde aprende a posponer su deseo, lo cual implica una pérdida real. Sin embargo, este principio sostiene al grupo, pues el líder mantiene presente la ilusión acerca de que ama a todos sus subordinados por igual, haciéndolos sentir en equivalencia, homogeneidad y justicia. Por tanto, prevalece siempre el *nosotros* en vez del *yo*.

Por ejemplo, en cierto momento de la vida, generalmente durante la adolescencia, ser reconocido al interior de un grupo de pares como los amigos, es mucho más importante que la aprobación en relaciones asimétricas como es con los padres, o los maestros. Obtener el prestigio y aceptación de los iguales, en ocasiones implica contrapuntear las reglas a modo de generar asombro en los testigos y ganar la satisfacción que produce ser el “foco de atención”. En la escuela siempre habrá conflicto entre grupos contrarios porque al tiempo que se identifican en su interior, reflejan de manera externa el rechazo hacia los demás, los que no pertenecen y con los que se diferencian, pero que a la vez forman parte de la comunidad escolar. Así observamos los comentarios en relación al tema:

Maestro: *entre los alumnos casi siempre hay problemas generalmente de golpes o se ponen a discutir entre ellos: tú me dijiste y yo te contesto, se presta mucho al juego de palabras o a los golpes, se da más que nada entre los de 5to y 6to, entre los otros se da por rivalidad de grupos,*

⁴⁴ McLaren, *Op. Cit.*, p.130.

quién es mejor, puedes ver en los baños groserías como “putos los de cuarto A y B”, cosas así.

Maestra: *Los niños son muy agresivos, sus juegos son pegarse, empujarse, siempre se agraden mucho, son muy agresivos, de manera general. Tengo quince niños y los quince tienen ese problema de conducta muy fuerte. Y las niñas son más tranquilas, entonces hay una separación porque las niñas casi no se llevan con los niños, no hay convivencia entre ellos o que jueguen, se apartan. Yo me imagino que es por cómo son los niños, son muy pesados, dicen unas palabrotas porque son groseros, son muy agresivos, se pegan entre ellos.*⁴⁵

Es decir, el sujeto establece vínculos que poseen una intensidad variable, acordes con el proceso de identificación. Tal identificación se concreta mediante expresiones simbólicas y ritualizadas.

En psicoanálisis, concretamente para su fundador Sigmund Freud, el sujeto es parte de una “masa”, este se vincula a partir de variadas identificaciones; ya que toda relación que establece el sujeto es de carácter afectivo:

El deseo –que envuelve todas las formas de “atracción”, desde el atractivo sexual hasta el amor más espiritualizado- consiste en buscar el objeto complementario, apuntando espontáneamente a su posesión exclusiva; al comienzo se manifiesta en el apego a la madre. La identificación –o más bien las identificaciones- son procesos más complejos, pero también primitivos. Conciernen al “sujeto” del yo, y no a una relación de objeto, lo que se querría ser y no lo que se querría tener, como en el caso del deseo. De tal modo conducen progresivamente a la interiorización de un “modelo” que constituye lo que Freud denomina “el ideal del yo” y que reemplaza parcialmente el apego primario y narcisista del sujeto hacia sí mismo.⁴⁶

Freud explica “la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona”⁴⁷ y tiene como expresión universal el *complejo de Edipo*, que implica para el niño un doble lazo libidinal: identificación con el progenitor del mismo sexo, cuyo lugar quiere ocupar junto al progenitor del sexo opuesto; es decir, toma al padre como modelo o ideal y, por otra parte la madre como objeto de amor.

⁴⁵ *Fragmentos de una entrevista en la escuela primaria.*

⁴⁶ Maisonneuve, *La dinámica...*, *Op. Cit.*, p.75.

⁴⁷ Freud, S., “Psicología de las masas y análisis del yo” en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1985, p.99.

Durante el proceso de identificación primaria el sujeto se reconoce primero en la madre y posteriormente trasciende a la etapa del espejo, donde su reflejo es para él otro sujeto. También entre los miembros de un grupo se perciben como un reflejo del otro, debido a que se identifican con su líder y el deseo compartido de dominio, se proyectan uno en el otro y no sólo son espectadores pasivos sino que encarnan el bienestar grupal, al estar contentos consigo mismos en relación con los pactos establecidos, la justicia y la fidelidad; así como también participan de las desavenencias, del conflicto y la rivalidad.

En ese sentido el complejo de Edipo contiene dos formas, una positiva que imprime el deseo de muerte del rival, o sea, del progenitor del mismo sexo; y otra negativa que implica el amor hacia el progenitor del mismo sexo, en consecuencia se desata el odio y los celos hacia el opuesto. Es la ambivalencia, que implica tomar al padre como modelo y como rival sobre el que se manifiesta hostilidad; se le ama porque es un ideal o bien, se le odia porque hay un deseo de eliminarlo para ocupar su lugar junto al objeto amoroso. Pichón-Riviére dice que “la ambivalencia es la relación, el vínculo con un objeto total en que el amor y el odio están dirigidos al mismo objeto”.⁴⁸ En el mismo sentido, Pommier escribe que:

Los sentimientos hacia el semejante están marcados por la ambivalencia, odio y amor, odioamoramiento. Amamos al prójimo porque su mirada ofrece un apoyo a la existencia del cuerpo, y lo detestamos no sólo porque reclama de nosotros el mismo servicio, sino porque, visto como una totalidad, es el depositario supuesto de un goce que se nos escapa.⁴⁹

El *complejo edípico*; posee ese carácter debido a la competencia que genera querer desplazar al padre de su lugar y al mismo tiempo la admiración que le causa por lo que aquel se convierte en el *ideal del yo* para el niño. En dicho proceso podemos encontrar el primer rastro de lo social, pues en el origen está la identificación con el padre, precursora de toda ligazón con el objeto, es decir se trata del lazo primario afectivo. Sin embargo, tal proceso no se da por imitación ni por lo que Le Bon menciona como sugestión o contagio; la tesis freudiana dice

⁴⁸ Pichon-Riviére, Enrique, *Op. Cit.*, p.43.

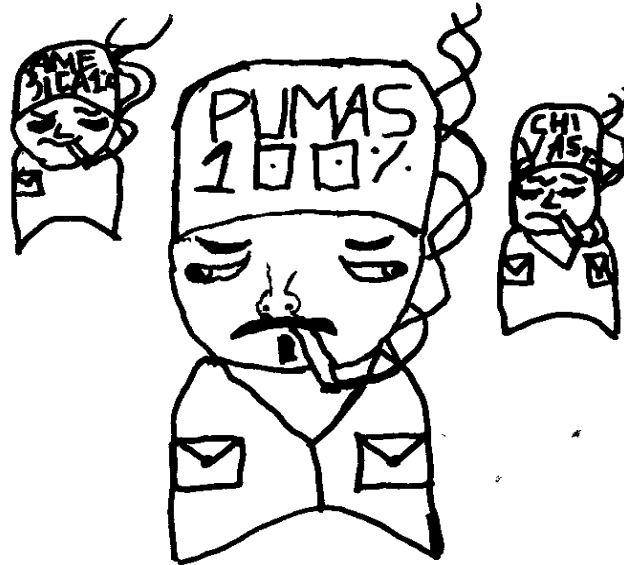
⁴⁹ Pommier, G., *Freud ¿apolítico?*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987, p. 40.

que la identificación ocurre por apropiación subjetiva del otro, es decir el sujeto adopta significantes. Pues el enlace con el prójimo es el detonador de la constitución del yo, el proceso en el que se modela al mismo. De ello se desprende que “la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como <<modelo>>”⁵⁰.

Los planteamientos freudianos hacen relación a la identificación en lo social en el parámetro del vínculo, en donde a partir de una dualidad relacionada con un tercero se produce el proceso a la relación con el ideal, un significante que bien puede ser atribuido en el campo social, al objeto del líder. Hacer lazo social es un proceso primario que se activa desde el nacimiento porque es universal y constitutivo del hombre; así, éste accede al mundo social y goza de reconocimiento frente a los demás.

El dibujo que a continuación se muestra fue realizado por uno de los estudiantes del último grado y sirve como ilustración de la identificación vivida en el grupo, lo que McLaren retoma como el “estado de la esquina”, donde predomina “la banda”, grupo de pertenencia y reconocimiento para el niño, pues para él, el barrio y sus amigos, evocan vínculos e identificaciones que se hacen presentes por significados de la calle a través de la gorra, la ropa, el cigarrillo y los rótulos (en este caso de equipos de fútbol) posiblemente señalados como rasgos de identidad entre los sujetos, que pinta como representaciones con características muy similares a sí mismo.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 100.



En el dibujo se manifiesta ese choque entre el sujeto y la institución, pues muestra elementos que se encuentran fuera del marco instituido, son opuestos a lo que se espera de los alumnos en la escuela; las actitudes y posturas reflejadas en los personajes dibujados aluden una edad mayor, un estado de resistencia que los alumnos adoptan en ocasiones con poses subversivas, tales como gestos de rudeza en el rostro (levantar la barbilla o fruncir el ceño), miradas evasivas, indiferentes o de aburrimiento. También pueden mostrar hostilidad o ubicarse en áreas restringidas sin autorización; en el salón de clases emplean ajustes como obedecer al maestro pero haciéndolo de forma equívoca o en un tiempo muy pausado de manera que desafíen su autoridad; en otra circunstancia pueden portar ropa que parezca “amenazante” ya que no es parte del uniforme escolar o bien, exhibe símbolos prohibidos por el marco escolar. En ese caso, la indumentaria también podría ser un campo ritualizado; en la escuela por ejemplo se ha privilegiado la uniformización para desdibujar las diferencias de clase y estatus, no obstante, los alumnos encuentran la manera de expresar su personalidad variando la vestimenta.

Todo ello son ajustes secundarios en una institución pero también evocación y pertenencia a un grupo y lugar, además de plantear las formas de extender el estado de la esquina al estado del estudiante.

Los alumnos buscan diferenciarse, identificarse y pertenecer, persiguen algún rasgo distintivo que a su vez los coloque en la aceptación con un grupo de pares con los que frecuentan o tienen una convivencia.⁵¹ Dicha red de relaciones actúa en función de la conservación humana, pero existen resquicios que dejan aflorar el conflicto y la violencia, elementos también necesarios para la sociabilidad. Cuando la transgresión es innovación, aparecen indicios de nuevos rituales, nuevas formas de apropiarse del mundo y expresarse en él, subversiones que les otorgan identidad y a la vez, son factores creativos de cohesión, reacomodo o aseguramiento social.

Por tanto, se entiende que el sujeto necesite agruparse para mantener su existencia, de modo tal que, el grupo se experimenta imaginariamente como un solo cuerpo, la estructura del grupo se da en ese intercambio, sinónimo de diferenciación y vinculación, circulación de mensajes; se pone en juego el deseo y la renuncia social, lo cual mantiene el lazo que une lo diferenciado y la integración con el otro.

Hay que recordar cómo un grupo social se constituye cuando los sujetos comparten motivos, deseos, ideales; es decir se identifican entre sí, para actuar en forma regular y estructurada de modo que puedan alcanzar las metas compartidas. Lo mismo sucede en un grupo escolar que comparte planteamientos y realidades entorno a lo educativo, así como intereses sociales, afectivos, políticos o de cualquier otro tipo, de modo tal que el grupo se cohesiona gracias a una ligazón afectiva, en el caso de las aulas escolares puede ser el maestro con quien los alumnos se identifican como los adultos que llegaron a ser; o entre compañeros puede existir algún líder a quien todos admiran, imitan, respetan y siguen. Pero también, se juega en ello la diferenciación que los hace constituirse en su yo.

⁵¹ Respecto a la influencia del contexto social y del espacio sobre el comportamiento del sujeto, Mark Knapp comenta en cuanto a la proxémica: “[...] la disposición de los asientos y la disposición espacial relacionada con el liderazgo, el flujo de comunicación y la tarea manual. La influencia de los elementos arquitectónicos en viviendas e inclusive en comunidades también son temas de interés para quienes estudian el comportamiento humano proxémico. [...] se estudia la orientación espacial personal en el contexto de la distancia conversacional y como ésta varía de acuerdo con el sexo, el status, los roles, la orientación cultural y así sucesivamente.” Knapp, Mark L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, México, Paidós, 2007, p. 25.

Por ejemplo, el alumno, que pasa la mayor parte del tiempo en el aula y participa de las actividades propiamente pedagógicas, permanece en constante comunicación e interacción con el resto de sus compañeros a quienes va conociendo, lo que le permite compartir intereses, gustos, motivaciones, preferencias, etc. El hecho de que los niños se agrupen en una manifestación de aceptación y/o rechazo son importantes no sólo por la influencia psicológica que recae en su ser, sino porque son fundamentales en la constitución del yo y su personalidad, su autovaloración, para la resolución del conflicto, entre otros; ya que entre grupos hay rivalidades que los niños asumen y enfrentan como parte de la cotidianidad escolar, ya sea en el salón de clases o fuera de él. El proceso de inclusión y exclusión es multivariado, depende de los criterios planteados por el mismo grupo, de las vivencias anteriores y de sus valoraciones subjetivas.

En el caso de los “desviados” o situados fuera de la aceptación grupal, se les considera como los rechazados y se les identifica porque tienen poco o nulo contacto con el resto del grupo, son aislados y/o ausentes; lo cual implica para ellos en la mayoría de los casos malestar, inseguridad, y en no pocas ocasiones, apatía, fracaso o bajo rendimiento escolar. Son alumnos que tienen una posición desfavorable frente a los demás, y en consecuencia, pueden reaccionar con timidez o temor ante la inclusión; pero también pueden demostrar agresividad y hostilidad frente a sus compañeros y el profesor.

De manera que los alumnos se clasifican a sí mismos dentro de grupos de acuerdo a diversos criterios que van más allá de pensarse como buenos o malos estudiantes. Establecen afinidad, lazos de amistad o de rechazo por empatía de género, edad, gustos, medio social e incluso por la simpatía que les provoca las acciones de los otros.

Capítulo II: VIOLENCIA: MIRADAS ENTORNO A DISTINTOS ESCENARIOS

2.1 Un acercamiento al concepto de violencia.

Lo más característico del hombre civilizado es que, debido a una autocoacción sociogenética, se le prohíbe tratar de agarrar de modo espontáneo lo que desea, lo que ama o lo que odia. A pesar de todas las diferencias individuales que se dan en el esquema de esta modelación en las distintas naciones de Occidente, lo cierto es que la configuración de los gestos está determinada de modo decisivo por esta prohibición.

Norbert Elías

Nuestra vida social rechaza la violencia, pero ella está en nosotros; si por una vez podemos observarla con el rostro descubierto, no cerremos los ojos.

Tzvetan Todorov

Hoy por hoy en el mundo los hombres viven otorgando sentido y significados a los hechos y a los sentimientos expresados, en ello se dan constantes fragmentaciones institucionales y/o concentraciones de violencia que desconciertan a la población y desencadenan sentimientos de miedo, desconfianza e inseguridad.

Desde los comienzos de la humanidad, el hombre se ha organizado en grupos que comparten un lenguaje, una ideología, formas de parentesco, una economía, un territorio, códigos éticos y morales, una estratificación social y elementos de solidaridad. No obstante, la violencia que simboliza expresiones fuera del orden racional son parte de un proceso cultural, adquirido en la experiencia social cotidiana, de manera que una comunidad se caracteriza no sólo por la cooperación sino también con el conflicto y la tensión entre sus miembros, “la rivalidad es natural”⁵², y por esa razón las sociedades se fracturan o se empuja a la disgregación social. Esto último es un proceso de regulación que implica instaurar un nuevo ordenamiento desde el caos generado, es un cambio que posibilita a los sistemas institucionales devolver a los ciudadanos la estabilidad, la protección, la armonía e identidad que reclaman.

⁵² Todorov, Tzvetan, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, México, Taurus, 2008, p.55.

Las guerras, el terrorismo, los conflictos políticos, la violencia del crimen organizado, la violencia entre grupos o instituciones, el bullying en las escuelas, son escenarios a los que la gente teme y por ello se alude a la violencia como algo negativo, como lo opuesto al ideal de una sociedad democrática y pacífica. Sin embargo, existe otra cara de la violencia, aquella que es constitutiva del hombre, por lo tanto, se desarrolla como producto del proceso humano⁵³.

En ese espectro, la violencia es creación de sentido, desata la creatividad humana, restaura órdenes y estructuras sociales, también es catártica, portavoz de los afectos, de la experiencia sensible y del lenguaje; porque expresa la subjetividad del hombre, quien no sólo responde a impulsos lógicos, sino que en la vida diaria dispone de su cuerpo y de sus sentimientos que contraponen a la razón.

Consideramos que la violencia no es una condición psicológica individual, sino que es un producto social, una manifestación colectiva, ya se trate de una huelga, un movimiento revolucionario, la fragmentación de las instituciones, la rebelión de los grupos, las aficiones deportivas, los juegos de los niños, el suicidio, la delincuencia o la violencia familiar. Todos ellos son fenómenos interpretados a partir de condiciones sociales y culturales, distantes de la defensa biológica que sostiene al hombre, como al resto de las especies animales, herederos de instintos agresivos y destructivos. Por lo que, la violencia se encuentra en el umbral de la civilización, en el surgimiento de los primeros asentamientos humanos, y aunque el hombre ha creado instituciones para regularla, la violencia no desaparece, se encuentra latente pues es constitutiva del hombre.

El mundo moderno como lo conocemos hoy, es resultado del proceso civilizatorio que arraiga desde su origen la negación del cuerpo, en consecuencia

⁵³ El estructuralista francés Tzvetan Todorov, siguiendo al pensamiento de Bataille, Barthes y Sade, escribe sobre la violencia inherentemente humana: "Así pues, por un lado, la existencia común de la gente normal, compuesta de trabajo, de preocupación por los niños, de benevolencia y de lealtad; la razón, la conciencia, el lenguaje, el orden, la utilidad, la civilización, pero también las angustias y las cobardías. Por el otro, la patología (que forma parte de la definición del hombre), los momentos de exceso, la necesidad de matar y torturar sin piedad, la barbarie, la inconsciencia, la risa, el silencio –pero también las pasiones, la voluptuosidad, el erotismo. Sade tuvo el mérito de hacer hablar a la violencia, esta parte que habitualmente se calla, y por esta razón hay que escucharlo con atención". *Ibidem*, p. 61

la *experiencia interior*⁵⁴ está vedada y con ella todo lo que subvierte el orden imperante, es decir, aquello que desestructura, que causa duda, temor o es indefinido; ante lo cual se establecen mecanismos de regulación institucionalizados mediante una ley, norma o prohibición.

Evidentemente, las sociedades han pasado por procesos de transformación y cambio cultural, por ello lo que ahora está permitido, antes no lo era. Por ejemplo, en el mundo griego la experiencia sensible se entendía como algo del orden sagrado y existía un grado elevado de paganismo donde la experiencia gozosa era parte de la condición humana. No obstante, diría Bataille “con su actividad, el hombre edificó el mundo racional, pero sigue subsistiendo en él un fondo de violencia. Hay en la naturaleza, y subsiste en el hombre, un impulso que siempre excede los límites”.⁵⁵ La fiesta, la guerra y la violencia formaban al mismo tiempo, parte de los elementos dionisiacos⁵⁶, es decir, de un presente vital en el que convergen el dolor, la alegría, la virtud y la pasión.

Con la conquista del mundo antiguo y la instauración del cristianismo en Occidente se desacraliza al cuerpo, ya que se le considera objeto de las pasiones, de la maldad y de lo demoniaco. Se toma entonces como modelo moral e

⁵⁴ El francés George Bataille, miembro del Colegio de Sociología, dice de la *experiencia interior*, que es el rompimiento del paradigma de la racionalidad, es la experiencia de la transgresión y del goce, que implica infringir las prohibiciones y oponer una resistencia a los fundamentos de la conciencia. Bataille, G., *El erotismo*, México, Tusquets, 2008, p.44.

⁵⁵ *Ibidem*, p.44.

⁵⁶ En la mitología clásica griega, Dionisio es el dios del vino, inspirador de la locura ritual y el éxtasis. Fue también conocido como Baco, libera al hombre de su ser normal, mediante la locura, el éxtasis o el vino. Dionisio como la antítesis de Apolo es la representación de la alteración de los estados de conciencia, el origen de la tragedia y una fuerza de la naturaleza, es la consagración de lo extraordinario, la ebriedad y la sombra.

En Grimal, Pierre, *Diccionario de mitología griega y romana*, Bolsillo Paidós, 2008, pp. 35-37.

En consecuencia, el contraste intercultural del Occidente cristiano con la antigua civilización helénica, revelaba con asombro (y en muchas ocasiones con terror), la peligrosa alteridad de un imaginario dionisiaco, ajeno al sentimiento culpable del pecado y, más aún, gustoso de ejercer libremente las descargas violentas e ilimitadas de su energía. Revelaba un tipo de humanidad que no ha sido expuesto a los procesos de represión y disciplinamiento, en donde el hombre-animal no era domesticado a costa de una supuesta superioridad humana, fundada por un cerco de prohibiciones de procedencia judeocristiana o de un entramado de coacciones y disciplinamientos burocrático-estatales. Juárez, Ismael Alejandro, “Violencia y modernidad: reflexiones entorno al fracaso de una profecía” en Marco A. Jiménez (editor), *Subversión de la violencia*, México, UNAM, Casa Juan Pablos, 2007, p.165.

institucional a la disciplina y al cuidado del cuerpo se le oculta con nuevos ropajes y se le perfecciona con las nuevas reglas de conducta y cortesía⁵⁷.

Lo que hoy llamamos o conocemos como civilización es producto de ese largo proceso en el que el comportamiento pasado despertó repugnancia y en lo sucesivo se fue modificando. No parece sorprendente que las conductas que hoy nos parecen aceptables, en la posteridad se tomen como desagradables y en consecuencia se transformen tales formas. Justamente, los prejuicios acerca del comportamiento, los gestos y el cuerpo se han ido dando lentamente junto con el avatar de las sociedades. En ese sentido:

Las formas de vida varían en razón de las ilusiones que las sostienen, la cultura no es más que la expresión artística y comunicable de este conjunto de imágenes ilusorias que impiden caer en lo patológico. Entre vida y cultura hay, así, una liga indisociable: la vida potencia la cultura, pero a su vez, la cultura hace posible la expansión de la vida. Es por ello que la centralidad del cuerpo y los instintos se vuelve preponderante a la hora de preguntarse por la nobleza o bajeza de una cultura: si la cultura es expresión vital de la fuerza plástica de un pueblo, en el cuerpo y sus instintos se encuentran las condiciones de posibilidad de aquélla. La vida es posible sólo ahí donde hay desarmonía, avasallamiento y lucha.⁵⁸

Las formas armoniosas, integradas y medidas son desde una perspectiva nietzscheana, reflejo de una vida decadente, una negación de la realidad fundamental que es el caos y la lucha. En ese sentido, el cuerpo también es lugar de pugna y desarmonía, es el ícono de la coexistencia de lo apolíneo y lo dionisiaco. El cuerpo como texto-mensaje circula bajo signos y señales que los interpreta y se recrean en la realidad. Pues en el mundo no sólo las regularidades

⁵⁷ Las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVIII, experimentan nuevas configuraciones en las relaciones humanas, sublimando la violencia en hábitos y costumbres reafirmadas en el adiestramiento corporal que se observa desde la vestimenta, como un símbolo de otra piel que cubre al cuerpo y donde se filtran los valores de civilidad, cortesía y buenos modales que la sociedad prescribía. Consecuencia de ello, las formas de acercamiento entre los hombres, la estructura afectiva y su comportamiento cambian a razón de lo que se considera decente, prudente e higiénico; ya que los criterios ordenadores son en función de las experiencias con determinadas enfermedades contagiosas que originaban miedos y temores respecto a las sensaciones y afecciones corporales, por lo que se despiertan en la sociedad, sentimientos de vergüenza, desagrado y de pulcritud. Véase: Elias, Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1989; Juárez, Ismael Alejandro, *Op. Cit.*

⁵⁸ Bacarlett Pérez, María Luisa, *Friedrich Nietzsche. La vida, el cuerpo y la enfermedad*, México, UAEM, 2006, pp. 59, 64, 66.

existen sino también la complejidad, el desorden y la multiplicidad de las representaciones, en medio de todo esto se encuentra el cuerpo, el cual es intermediario entre lo empírico y subjetivo de la condición humana:

El cuerpo, según Nietzsche, sigue siendo una caja vacía. La ciencia misma se ha encargado de expropiarle todo valor, todo sentido y toda fuerza; mero contenedor de órganos, del cuerpo ya no se puede esperar ningún acto de creación. En este sentido, “el olvido del cuerpo” sigue siendo el principal rasgo nihilista de la vida moderna.⁵⁹

Para Nietzsche, la negación y abandono del cuerpo remiten a un nihilismo (pasivo) que en su acepción negativa enferma al cuerpo para mantenerlo lejos de la actividad y presencia, es decir, se olvida el sentido del cuerpo⁶⁰. Ya que el mundo moderno filtra las emociones y las sensaciones, fija límites para evitar los desbordamientos o el derroche, bajo la consigna del “deber ser”. No obstante, el cuerpo a cada instante nos muestra lo que puede hacer, crear y transformar, también destruir y dominar. Más allá de la incorporación disciplinaria al cuerpo, éste revela lo instintivo de la condición humana, porque en la homogeneidad el hombre no se siente satisfecho, al contrario busca la diferencia y la incorporación de la naturaleza en su acción social.

Sin embargo, en una sociedad rígida, ordenada y medida, a la cual nos integramos desde pequeños, nos condiciona para aprender los cánones y códigos de conducta vigentes; se interioriza desde lo más esencial hasta los detalles aparentemente insignificantes que sirven a la convivencia cotidiana, Norbert Elías lo explica:

Los niños se educan gracias al ejemplo que reciben del mundo circundante. Como quiera que, a la presión y coacción que ejercen los individuos aislados se añaden la presión y el ejemplo del medio circundante, la mayoría de los adultos olvida o reprime tempranamente el hecho de que sus sentimientos de vergüenza y de desagrado, de placer y de disgusto fueron modelados y regulados a través de la presión y la coacción externas. Todo esto se les antoja como algo muy

⁵⁹ *Ibidem*, p. 161.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 158.

personal, como algo <<interno>>, como algo que les ha sido dado por naturaleza.⁶¹

El marco conductual que domina las sociedades de manera paulatina se hace más rígido o flexible de acuerdo a criterios y consideraciones que los hombres atribuyen o que esperan de los demás, estableciendo desde ese mismo contexto, la dominación sobre lo que está y no está permitido, la mirada de agrado o desagrado que se produce es casi de manera instantánea; ya que lo que se quiere minar es el sobresalto de los otros, el malestar social y la transgresión. La sociedad trata de alejar de lo cotidiano las imágenes de violencia, mediante la imposición de prohibiciones, tantas como sea necesario, pues lo que es asociado con el peligro y la muerte desagrada a las sociedades debido a que no logra sostener al sujeto frente a una de sus fuentes de sufrimiento, la seguridad del ser, así que el fin se da en regular o pacificar progresivamente los actos de violencia.

Así, la sociedad construye las relaciones humanas, la afectividad y la sensibilidad, en oposición al peligro e inseguridad de los hechos, de símbolos, gestos o instrumentos que parecen amenazantes, para con ello consolidar el sentimiento de agrado y aislar cada vez más la muerte, el riesgo y/o la violencia. A partir de tal discurso y del marco moral institucionalizado se intenta pulir a los hombres, inhibiéndolos de sus afectos, pasiones, fantasías y deseos más transgresivos en relación al bien-estar.

Una vez que la violencia se ha monopolizado, transfiriéndose a los poderes centrales legitimados en figuras institucionales como el Estado, la policía, el ejército, instancias laborales, de educación y de reclusión, ponen a los sujetos considerados fuera del marco jurídico y moral en manos de una violencia institucional en aras de la esperada y a veces supuesta readaptación social. Mientras que a la violencia se le da una connotación negativa, cercana a la maldad, por ser ésta transgresiva e insurrecta frente al orden y disertación lógica, la sociedad intentará de ser posible transformar la violencia en una manifestación “civilizada” y “refinada”, que junto a ciertas formas de placer como los sueños, el juego y el dibujo en los niños, elementos sublimatorios que aún han sido

⁶¹ Elias, Norbert, *Op. Cit.*, p. 170.

alcanzados por la fuerza de la represión del desplazamiento misma que procura destinar el placer de la agresión solamente a instancias legitimadas o bien, a momentos de excepción como las guerras o la fiesta.

No obstante, la violencia no sólo se reduce a un análisis entre medios y fines, sino que tiene mayores alcances por ser un fenómeno social amplio. Si se trata por ejemplo de las sanciones imputadas a los niños tanto en el hogar como en la escuela, no bastaría con mostrar el efecto que tienen o argumentar que esa violencia institucional tiene como fin habilitar al sujeto para la vida social, sino que también se dejan ver campos de análisis como la legitimidad y la tolerancia a la violencia. Precisamente, la violencia es resultado de un proceso cultural que corresponde a formas de organización y maneras de vincularse con los demás:

La violencia es una forma de acción social que se constituye en relación con el poder, el derecho y el mito, y cuyo propósito fundamental es la creación sin menoscabo de la destrucción que pueda provocar. Es un modo de significar imaginariamente los vínculos sociales, durante un tiempo y espacio específicos, en los que se atenta contra el modo natural de proceder de las cosas, ya sea con fines de conservación o de transformación.⁶²

Sin embargo, existe un acercamiento a la violencia distante de lo social, lo es la percepción biológica, que la refiere como una reacción químico-orgánica. De modo que a la violencia se le toma como sinónimo de agresión, ya que se dice que es un impulso que responde a estímulos externos y suele predominar la idea de que su naturaleza básica es el perfeccionamiento de los sistemas de defensa y ataque, mismos que presentan los animales.

La etología⁶³ describe la agresividad como una de las grandes pulsiones propias de las especies animales, resultado de la herencia biológica y del instinto de conservación. El zoólogo británico Desmond Morris, describe el funcionamiento de la agresión en especies animales como un repertorio de trastornos fisiológicos,

⁶² Jiménez, Marco A., "Hacia una crítica de la violencia", en Marco A. Jiménez (editor), *Subversión de la violencia*, México, UNAM, Casa Juan Pablos, 2007, p. 19.

⁶³ "La etología es la ciencia que estudia el comportamiento y hábitos animales." Es la principal escuela que considera a la agresividad, como un comportamiento instintivo. "Lorenz, como principal representante de la escuela etológica, describe cuatro pulsiones básicas: hambre, sexualidad, agresividad y miedo. El instinto se transforma así, en una especie de necesidad básicamente biológica que tiende hacia la autopreservación individual y de especie." Melero Martín, José, *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, México, Siglo XXI, 1993, pp.3, 26.

tensiones y agitaciones musculares equiparables a la excitación agresiva producida en el ser humano –a quien considera un primate evolucionado-: “Cuando un mamífero experimenta una excitación agresiva, se producen en su cuerpo una serie de cambios fisiológicos básicos. Toda la máquina tiene que apercebirse para la acción por medio del sistema nervioso automático. Este sistema se compone de dos subsistemas opuestos y compensatorios: el simpático y el parasimpático. El primero es el encargado de preparar el cuerpo para la actividad violenta. Al segundo, le incumbe la tarea de conservar y restaurar las reservas corporales. [...] En circunstancias normales, el cuerpo escucha las dos voces y mantiene un feliz equilibrio entre ellas; pero cuando se produce un fuerte impulso agresivo escucha únicamente al sistema simpático. Al activarse éste, la sangre recibe adrenalina y todo el sistema circulatorio se ve profundamente afectado”.⁶⁴

Existen dos tipos básicos de agresividad, de acuerdo con Melero:

Interespecífica.- La cual se dispara a través de conductas que tienen un sentido de conservación para la especie, pues en ella están implicados mecanismos como la defensa, la búsqueda de alimento y la reacción ante objetos amenazadores.

Intraespecífica.- Considerada como una problemática real; ya que puede conducir a la destrucción de la especie, sea al momento de establecer jerarquías, disputarse el territorio, a causa de una rivalidad sexual, o por defender la progenie⁶⁵.

Para los etólogos el instinto tiene un valor de supervivencia, por ejemplo, como sucede con la alimentación, la reproducción o la huida. De manera que “una acción instintiva es reacción en la medida en que se produce por instigación de un estímulo externo o de otra pulsión. Solamente en ausencia de tales estímulos revela su propia espontaneidad”⁶⁶. Por lo anterior, los etólogos piensan que una tendencia agresiva manifiesta mayor peligrosidad por su espontaneidad, ya que dicha pulsión nace en el corazón del hombre, por lo que se le dota de un carácter casi involuntario. Y emplean a Freud para subrayar que la agresión goza de autonomía además de que apuntan a que la falta de contacto social es un factor

⁶⁴ *Ibidem*, p. 163.

⁶⁵ Véase: *Ibidem*, pp. 28-30

⁶⁶ Konrad, Lorenz, *Sobre la agresión: el pretendido mal*, México, Siglo XXI, 2005, p. 103.

que la favorece. En ese tenor, sería insuficiente eliminar las condiciones sociales externas -como la frustración o la decepción- para evitar una reacción agresiva, pues si se le considera como un impulso, entonces es indisoluble del hombre. En síntesis, la escuela etológica considera dos explicaciones básicas sobre los instintos y la agresividad:

En primer lugar, tenemos a aquellas que entienden como origen de la agresión una serie de impulsos internos e innatos. En consecuencia, la agresividad sería algo propio de la especie humana y por tanto imposible de evitar.

En segundo lugar, tenemos a aquellas que, por el contrario, centran el problema en las influencias ambientales. La agresividad no es más que una reacción aprendida del entorno.⁶⁷

No obstante, además de los impulsos agresivos, el ser humano tiene un sentido social del fenómeno que lo lleva a establecer relaciones y variaciones en sus vínculos, así Todorov cuestiona tales rasgos:

¿En qué consiste la diferencia entre el animal y el hombre? el primero actúa en nombre de su instinto de conservación y con ese fin se apropia de las cosas que le son necesarias (por ejemplo, los alimentos) y se aparta de los obstáculos (rivales). El segundo hace lo mismo pero no se conforma y busca más que su satisfacción personal, aspira a un reconocimiento de su valor que sólo puede provenir de la mirada del otro. Dicho de otra manera, el hombre sólo se revela como humano si arriesga su vida (animal) en función de su Deseo humano.⁶⁸

A razón de ello, vale la pena hacer una diferencia teórica entre agresividad y violencia: para Morris “la agresión dentro de la misma especie y a nivel biológico,

⁶⁷ *Ibidem*, p. 4.

⁶⁸ Para diferenciar al hombre del animal –Todorov- reconoce que la realidad humana tiene que ser social, por lo tanto, para que un hombre sea humano necesita el reconocimiento del otro. Tal proceso se realiza en etapas: -la primera- consiste en superar su condición animal, así que debe aprender a desplazar o postergar sus deseos. –La segunda- es el reclamo por el reconocimiento, demanda que para el autor representa un combate o una lucha por el poder, por imponerse frente al otro, para ganar prestigio, para ser mirados o bien, deseados. Por ejemplo, cuando se es niño hay un reclamo por capturar la mirada de la madre, no sólo por la necesidad de alimentación, sino para confirmar la propia existencia. –Por último- aparecen los rivales y con ello el conflicto, que se integra a la situación como parte de ella y como el umbral de las relaciones y el ordenamiento social. En ese sentido, “la agresividad se especifica según la posición del ser agredido en relación con el sujeto agresivo. La situación evocada con más frecuencia implica una cierta similitud entre agresor y agredido: somos rivales en la obtención del mismo objeto, del mismo favor, y agredo al otro para ocupar primero (y solo) este lugar codiciado”. En consecuencia “la violencia no se opone a lo útil, dado que ella misma sirve”. Véase Todorov, Tzvetan, *Op. Cit.*, pp. 43-50, 65, 80-81.

es el sometimiento, no la muerte del enemigo. No se llega a las últimas fases de destrucción de la vida porque el enemigo huye o se rinde. En ambos casos, se pone fin al choque agresivo: la disputa ha quedado dirimida.”⁶⁹ Mientras que la violencia es considerada como un proceso cultural porque implica hacer *communitas*, es decir, no responde a un impulso orgánico sino a la ritualización de los sujetos que socializan, entre ellos se construye y se crea a partir de oleadas violentas un orden social que les permita recobrar el sentido de grupo y de solidaridad. De manera que, un ritual funge como espacio ceremonial para la descarga de los impulsos, la agresividad y la expansión de la propia naturaleza humana. En consecuencia, la constante ritualización, promueve la comunicación, previene la agresión involuntaria y configura los vínculos entre individuos. Las diferentes culturas del mundo a través de la tradición y las costumbres conservan la herencia y los logros de la comunidad. Si tienen bien arraigada alguna “costumbre”, no es por casualidad sino porque han experimentado el peligro que acarrea si la infringen, al mismo tiempo que se apegan a ella sin cuestionar.

A diferencia de la agresividad, la violencia es creación y/o reconstrucción de estructuras sociales y de un orden, de forma tal que evita el colapso social o el derrumbe de las instituciones que son amenazadas por un círculo infinito de transgresiones en escalada. El hombre regula su violencia con rituales y con aparatos institucionales, por ejemplo, la violencia mítica que da origen a la civilización.

La existencia de la humanidad depende de la unidad sostenida por el amor y por la amistad personales, ritualizadas en pautas de comportamiento establecidas a lo largo de la interacción, por lo que no es necesario sentir la obligación de demostrar cordialidad, cortesía o solidaridad; ya que tales comportamientos pasan desapercibidos o casi no nos damos cuenta de ellos porque ocurren con naturalidad; por ejemplo lo que se evita hacer estando en público: bostezar, estirarse, rascarse partes del cuerpo; y todo lo que se considera de mal gusto, indecente o agresivo. Los ademanes, la mímica y los gestos son parte de las reglas conductuales que se estructuran para establecer la inserción

⁶⁹ Morris, Desmond, *El mono desnudo*, México, DeBolsillo, 2009, p.192.

social y la interacción constante. En tanto, la cultura repliega al hombre en sus impulsos, le imprime una segunda naturaleza a la que considera como buenos modales, siendo su función, inhibir la agresión y preservar la cohesión del grupo.

Las ceremonias y rituales que nos quedan en el mundo contemporáneo son escasas, por lo que los grupos se compactan y se defienden contra el exterior, contrarrestando al mundo hostil que fácilmente amenaza con disolver su unidad. Compartir algo en común, los hace protegerse de los ajenos o extraños, no importando si manifiestan su agresividad.

Sin duda, el vínculo personal nació en un momento en que se necesitaba la cooperación de dos o más individuos para algún fin de conservación de la especie, y por lo general para el cuidado de la familia y la comunidad. Ese vínculo de amor se generó en muchos casos a partir de la agresión, a bien, se produjo por la ritualización de un ataque y/o amenaza reorientada.

La violencia sería inconcebible sin la existencia humana y esto es visible en algunos de los mitos del hombre. Las distintas concepciones míticas narran el comienzo de la vida concedido por los dioses como resultado de la destrucción y la violencia que hacen surgir al hombre y su cultura, derivado de un *lenguaje mágico* pero también de la violencia desplegada por los dioses, Alejandro Juárez habla de ello:

Ese lado oscuro de la naturaleza humana muestra siempre su pasión. Ejemplo de ello son los relatos míticos que narran el violento origen de la creación humana, los cuales están impregnados de energía violenta, suspendidos en el tiempo, donde la humanidad es un capricho de los dioses. Los mitos son narraciones que unen a las creaciones y las destrucciones de antaño, son como los frutos de la tierra, elaboraciones hechas de los huesos de los dioses. [...] Derivamos del lenguaje mágico, de las emanaciones milagrosas pero siempre señalados por el sufrimiento, por el ejercicio divino de esa violencia primordial. Sin ella, es imposible imbuir la vida de esos personajes de los que somos herederos e iniciar, junto con ellos, los ciclos infinitos de experiencias y aventuras peligrosas.⁷⁰

⁷⁰ Juárez, Ismael Alejandro, *Op. Cit.*, p. 161.

Un ritual se institucionaliza como un espacio ceremonial para la descarga de impulsos, emociones y sensaciones de los que dispone el hombre ante su naturaleza y su génesis, ya que:

Desde la Antigüedad, la indomable y peligrosa animalidad originaria (con sus descargas de explosividad y exuberancia), fue contenida y reencausada por medio de las fiestas sacrificales, los torneos, los juegos olímpicos y las prohibiciones o tabúes. De esa manera se creaba el lado pacífico –o más bien pacificado-, de esos espacios ceremoniales y días festivos de descarga ritual, donde el lado animal-humano tiene la posibilidad de jugar, de sublimarse trabajando y dando forma a sus herramientas y a los objetos creados por ellas: pirámides, murallas, catedrales y castillos. Aquí también se inventa el juego del lenguaje, monogramático (para contarse a sí mismo), las historias de los dioses, sus gestas y sus hechizos, así como la combinación de todo lo anterior y descubrir la dimensión estética.⁷¹

René Girard⁷² en su análisis de la violencia en las sociedades primitivas, afirma que una oleada violenta casi contagiosa e infranqueable se origina en la crisis de las instituciones, con su debilitamiento tiene resonancia en lo social, es por ello que la persecución y el sacrificio de una víctima propiciatoria o bien “chivo expiatorio” atrae la violencia de toda la comunidad hacia un solo miembro que se inmola en función de la estabilidad de todo el grupo, tal como operaría un ritual, ambos sistemas evitan los múltiples enfrentamientos que arriesgan la existencia de la comunidad, de ese modo lo que se quiere sortear es la venganza.

⁷¹ *Ibidem*, p. 161.

⁷² En sociedades tribales sin una legislación jurídica; la violencia es administrada y regulada mediante instituciones alternas. Siendo el sacrificio ritual, una institución *simbólica* que funge como desvío de violencia, redirigida hacia una víctima de recambio ofrecida por la misma comunidad para su autopreservación, ante la amenaza de una oleada violenta sin duración de tiempo definida. Una vez despertada la violencia, se necesita una víctima que sea sacrificable, quiere decir que no es culpable, pero logra que los miembros de una comunidad desplacen esa violencia del objeto original, evitando la precipitación o efervescencia del grupo.

Girard compara al sistema penal de sociedades que carecen de rituales sacrificiales, con el principio de venganza en sociedades primitivas. Pues, si el sacrificio logra regular la violencia al evitar la erupción de conflictos; en contraparte, las sociedades carentes de ritos desechan tal función y las oleadas violentas no desaparecen; en su lugar, lo que se legisla es la venganza. Misma que en su esencia tiene como principio una escalada de violencia a nivel social. Sin embargo, cabe reconocer que la diferencia entre las dos instituciones; consiste en que, mientras el sacrificio desplaza la agresión “sobre unas víctimas reales o ideales, animadas o inanimadas, pero siempre susceptibles de no ser vengadas, uniformemente neutras y estériles en el plano de la venganza”, lo que conlleva es a una prevención de la violencia. Por su parte, el Estado o el poder judicial lo que intenta es curar a la sociedad de la violencia, tarea que es prácticamente imposible, ya que está demostrado cómo el sistema falla y la violencia retorna. Véase: Girard, René, *La violencia y lo sagrado*, España, Anagrama, 2005, pp. 21-25.

La violencia descargada sobre el chivo expiatorio, sirve para recrear las diferencias que se han perdido, no es que la víctima sea culpable, sino que se le aprovecha como punto de fuga, mermando la posibilidad de los conflictos recíprocos entre coetáneos. Para Girard, “el transgresor se convierte en restaurador e incluso en fundador del orden que ha transgredido. El chivo expiatorio se limita a actuar sobre las relaciones humanas trastornadas.”⁷³ La importancia de la diferencia está dada porque permite que se construyan jerarquías o simplemente que se posicionen los sujetos en un lugar de la estructura, lo cual da forma y sirve de contrapeso al hundimiento de las relaciones sociales.

La violencia produce incertidumbre, temor y aberración, ya que toda transgresión implica el desdibujamiento de las normas –resultado de la fractura social- ahí tienden a desaparecer las diferencias en la estructura. El desequilibrio en las instituciones que borra los contrastes *jerárquicos* y *funcionales* que permiten a la sociedad operar, propicia el caos cultural enraizado en la indiferenciación social. Tal crisis es a la que se refiere Girard como una disolución de las diferencias:

Al desaparecer las diferencias, lo que en cierto modo se eclipsa es lo cultural. Ante el eclipse de lo cultural, los hombres se sienten impotentes; la inmensidad del desastre les desconcierta pero no se les ocurre interesarse por las causas naturales. Ya que la crisis afecta fundamentalmente a lo social, hay una fuerte tendencia a explicarla por causas sociales y sobre todo morales. Al fin y al cabo, lo que se disgrega son las relaciones humanas y los sujetos de estas relaciones no pueden ser totalmente ajenos al fenómeno.⁷⁴

Su tesis apunta a la pérdida de lo social, ello tiene que ver con una indiferenciación que es anti-natural porque en el mundo y en la naturaleza hay oposiciones (frío-caliente, bueno-malo, grande-pequeño, etcétera); la igualdad es altamente desconcertante y desestructurante porque origina confusión, lo cual no es funcional ante la percepción humana. De ello sobreviene una escalada de

⁷³ *Ibidem.*, pp. 60-62.

⁷⁴ Girard, René, *El chivo expiatorio*, España, Anagrama, 2002, p.24.

violencia en donde: “la reciprocidad, que, por así decirlo, se vuelve visible al acortarse, no es la de los buenos sino la de los malos modos, la reciprocidad de los insultos, de los golpes, de la venganza y de los síntomas neuróticos”,⁷⁵ además se hace notar porque irrumpe en las prohibiciones más rigurosas. Ante la crisis diferencial, se intenta restablecer la armonía empleando el mismo mecanismo –la violencia. Por lo que, la violencia en algún momento puede cohesionar al grupo y recuperar las diferencias que sustentan a lo social.

2.2 Violencia en la escuela. Enfoques y perspectivas de una violencia institucional.

La violencia aparece como uno de los síntomas de las dificultades y conflictos a los que nos somete nuestra propia sociedad, quizá debamos empezar a entenderla como tal y no como una muestra de desadaptación hacia unas estructuras a las que jamás será posible adaptarse totalmente.

José Melero Martín

Las pautas de conducta que se han establecido en nuestra fase de la civilización se caracterizan por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los adultos y el de los niños. Como apuntábamos en el apartado anterior, los niños están obligados a alcanzar códigos culturales, sentimientos de pudor y de escrúpulo, sus impulsos infantiles tienen que someterse rápidamente a aquella modelación específica que es característica de nuestra sociedad, que se ha ido desarrollando lentamente en nuestra historia. Los padres suelen ser los instrumentos –a menudo insuficientes- ejecutores primarios del condicionamiento social, a través de ellos o de otras instancias institucionales, como la escuela, se socializa al sujeto a fin de evitar los riesgos de la segregación social, en ese sentido diría Norbert Elías:

Los niños no tienen más que una alternativa: o bien se someten a la conformación socialmente exigida del comportamiento, o bien se quedan excluidos de la vida en la sociedad <<moralizada>>. El niño que no consigue alcanzar el grado de configuración emocional socialmente exigida es considerado como <<enfermo>>, <<anormal>>, <<criminal>> o simplemente <<imposible>> en distintas gradaciones y siempre desde

⁷⁵ *Ibidem.*, p.23.

el punto de vista de una casta o clase determinadas de cuya vida, en consecuencia, queda excluido.⁷⁶

De acuerdo al autor, al reprimir los impulsos e inclinaciones socialmente indeseables, desordenadores o los sentimientos de desagrado, de miedo, de vergüenza y de culpabilidad, el cuerpo se vuelve sumiso, recatado como parte del resultado de un entrenamiento social, que los adultos aprenden desde la infancia, a través de la interacción cotidiana y la disciplina escolar, estos mismos serán transmitidos a la siguiente generación a partir de prototipos de conductas y discursos aceptables. Esta violencia institucional encuentra su origen en los primeros rasgos civilizatorios de la humanidad, ya que:

Mucho de lo que nosotros llamamos <<moral>> o <<razones morales>> como medio de condicionamiento de los niños en una cierta pauta asocial, tiene la misma función que la <<higiene>> y las <<razones higiénicas>>: la modelación de los individuos por estos mecanismos trata de convertir el comportamiento socialmente deseado en un automatismo, en una autoacción, para hacerlo aparecer como un comportamiento deseado en la conciencia del individuo, como algo que tiene su origen en un impulso propio, en pro de su propia salud o de su dignidad humana.⁷⁷

Por esa razón, aquellas pautas de pudor y decencia que a los adultos les parecen naturales, para los niños se convierten en una represión incomprensible de inicio, pues en la relación y aceptación con el otro, tienen que abandonar sus impulsos emotivos, al mismo tiempo que el sentido de un “buen comportamiento”. Ese trayecto durante el cual interiorizan lo que está permitido y prohibido por la sociedad, se le conoce como socialización, es decir que mientras los niños llegan a cierto grado de desarrollo social, se espera de ellos un vaivén inevitablemente en el que se rebasan los límites impuestos, se transgreden las normas sociales y a la vez se incorporan a ellas, ahí entre el lugar de los adultos, los cuales constantemente sancionan el actuar, hasta el momento en que son capaces por sí solos de controlar sus manifestaciones corporales y emocionales.

La educación formal o institucional, busca los alcances antes mencionados. Por un lado podemos reconocer que mediante el racionalismo y el positivismo, se

⁷⁶ Elias, Norbert, *Op. Cit.*, pp. 182-183.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 191.

generan procesos que implican la asimilación de principios como la utilidad, la funcionalidad, la restricción, la medida y la conservación, mismos supuestos en los que se consideran la dirección correcta o bien, la dirección deseada hacia donde el maestro o educador debe dirigir al alumno.

Todo lo que se aleja de la razón, de lo medible y comprobable generalmente es descalificado por la ciencia, de ese modo se institucionaliza un discurso, un poder, que se intenta ejercer por diferentes medios. Por ejemplo, a través del Estado, las Instituciones ó mediante el dominio corporal, se genera una perspectiva de control, disciplina, teórica que fue desarrollada por el filósofo francés Michel Foucault, él describe que a partir de modelos institucionales como la prisión o la escuela, los límites son impuestos sobre el cuerpo como tratamiento para el “buen encauzamiento” del sujeto. En su texto *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*⁷⁸, Foucault argumenta que la libertad se convierte a partir del siglo XVI en un “bien”, por lo tanto, ante la transgresión de alguna norma, la prisión es el castigo que se considera más justo, además de ser un sistema técnico-disciplinario eficaz como tratamiento para la readaptación social. Así, la institución penal es un aparato a través del cual se distribuye, clasifica, precisa el tiempo y vigila al sujeto infractor, a fin de educar su cuerpo y codificar su comportamiento, alrededor de él se elaboran observaciones y registros que centralizan el saber, diseño de un procedimiento de dominación y ejercicio de poder. Desde las observaciones de Jackson,

El niño, en cierto sentido, es un prisionero, como el adulto encarcelado. También él tiene que afrontar la inevitabilidad de su experiencia. También él tiene que inventar estrategias para afrontar el conflicto que frecuentemente surge entre su inclinación natural y las exigencias de la institución.⁷⁹

⁷⁸ Véase: Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, México, S.XXI, 2008.

⁷⁹ Es interesante la observación que hace Jackson acerca de cómo los alumnos se asumen en la dinámica escolar y para mediar con ella, necesitan adquirir ciertas actitudes, apariencias o criterios como la paciencia. “Si no se da esta cualidad, la vida sería absurda para los que tienen que vivir en las prisiones, los que pasan gran parte de su tiempo en las fábricas, en las oficinas, en las escuelas. En todos estos lugares los participantes tienen que <<aprender a trabajar y a esperar>> [...] Además, si observamos cómo una persona se *hace* paciente —es decir, el comportamiento que tiene que adoptar para ganar ese calificativo—, constataremos que la paciencia se caracteriza más claramente por lo que una persona *no hace* que por lo que hace. El hombre paciente, es aquel que

La obligatoriedad de asistir a la escuela es semejante a la reclusión forzosa en las instituciones totales a las que refiere Foucault. La disciplina como parte fundamental de la estructura cumple la función de encauzar a los alumnos hacia el buen comportamiento, la obediencia y la productividad por medio de una adecuada distribución espacial de los alumnos, el control de sus actividades por tiempos y espacios, la vigilancia, la sanción normalizadora y el examen o partir de ello, se intenta obtener sujetos dóciles, útiles e inteligibles.

La disciplina y la vigilancia en el salón de clases, permite un juego en la distribución de los espacios, se les asigna un lugar específico a los alumnos diferente al del profesor, a su vez ello, dona paso al cumplimiento de tareas y se puede mantener la visibilidad de cada niño, con lo que se facilita el ordenamiento del grupo.

Otro método de vigilancia y sobre todo de clasificación son las evaluaciones periódicas a los que están sometidos los alumnos, quienes por su parte deben adaptarse a exigencias institucionales. En la vida escolar importa lo que uno hace, así también importa lo que piensan los demás de lo que uno hace, de ello se derivan las clasificaciones entre: débiles y fuertes, buenos y malos, etc.

La uniformidad y la disciplina son otros elementos que caracterizan a las escuelas, en ese escenario de eficiencia el empleo del tiempo es relevante, se tienen horarios dentro de los que se les asignan actividades o materias de estudio, como una forma de mantener siempre ocupados a los cuerpos. La existencia del poder es un hecho al que todo sujeto debe adaptarse desde los primeros años de vida, la institución escolar afianza tal proceso. Foucault plantea al cuerpo como objeto de poder, el cual es sometido, transformado y perfeccionado a través del dominio y los medios del buen encauzamiento. En la escuela para obtener de sus alumnos la eficiencia, el rendimiento y el comportamiento deseado, se emplean tareas que tienen que cumplirse a partir del trabajo individual y/o de la

no actúa de un modo determinado, aunque se sienta impulsado a ello. Es aquel que puede resistir la tentación de llorar o quejarse, aunque esta tentación sea muy fuerte. Así, pues, la paciencia tiene relación, sobre todo, con el control de los impulsos o su rechazo [...] esto equivale a decir que [los alumnos] necesitan la capacidad para desconectar, al menos temporalmente, sus sentimientos de sus acciones." Por ejemplo, formarse y esperar en la fila porque es mal visto "meterse a la cola"; y no mostrar apatía, sino interés cuando el maestro expone durante la clase. Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1968, pp.31-32.

competencia entre alumnos para lograr un mejor lugar académico. Estas actitudes casi siempre se califican y clasifican, de modo que se exhibe al más hábil o a quien tiene mejor promedio para diferenciarlo del que no trabaja, del tonto o del lento. Títulos de comparación que son un ejemplo de cómo opera el sistema que mantiene a los cuerpos ocupados y en constante perfeccionamiento.

Uno de los primeros aprendizajes en la escuela consiste en que los alumnos orienten sus acciones respecto a la voluntad del profesor.⁸⁰ La sumisión y la obediencia a las normas o las rutinas que implican aplazar sus propios deseos, implica como dice Jackson “aceptar los proyectos, la política de las jerarquías superiores, aunque no se les expliquen y aunque no entiendan su significado.”⁸¹ En las exigencias escolares se encuentra el sometimiento de los alumnos a la autoridad del profesor, para ser considerados “alumnos modelo”.

El poder es parte de la vida escolar, se expresa a través de la diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos, jerarquía propia de la estructura institucional que repercute en todos los asuntos escolares, tanto para asignar privilegios, como responsabilidades.

Por ejemplo, los alumnos suelen levantarse del pupitre cuando el maestro ingresa al salón de clases, por su parte, el docente muestra dominio sobre cada alumno mientras se encuentran trabajando y los alumnos toman la actitud de “estar ocupados”. La combinación entre la autoridad y las evaluaciones constituyen el curriculum escolar, el cual los niños superan con éxito, al desarrollar el hábito de adaptación, sin desafiar o modificar constantemente el entorno.

⁸⁰ Jackson expone cómo el poder es un rasgo distintivo de la socialización reflejado en diferentes instancias como la familia y la escuela: “Una de las primeras lecciones que debe aprender el niño es como satisfacer los deseos de los demás. Apenas toma conciencia del mundo en que vive, el niño se da cuenta de una de las características fundamentales de ese mundo: la autoridad de los adultos. Cuando se desplaza de casa a la escuela, la autoridad paterna se ve complementada gradualmente por el control de los profesores. Dos de las diferencias más importantes entre la relación padre-hijo y la relación profesor-alumno provienen del grado de intimidad de dicha relación y de la duración del contacto. La autoridad paterna es principalmente restrictiva. La preocupación fundamental de los padres, al menos en los primeros años del niño, es prohibir sus acciones diciéndole *lo que no debe hacer*. El objetivo principal es poner límites a los impulsos naturales y a los intereses espontáneos, especialmente cuando esos impulsos e intereses ponen en peligro o amenazan destruir algo de valor para los padres. La autoridad del profesor, en cambio, es a la vez restrictiva y preceptiva. A los profesores les interesa no sólo impedir comportamientos anómalos, sino también asignar tareas a los niños.” *Ibidem*, pp. 44-46.

⁸¹ *Ibidem*, p.53.

Otra táctica usada es aquella en que los alumnos deben silenciarse o evitar acciones que puedan molestar a los superiores. Para crear una buena impresión, se requiere un gran trabajo corporal: tener el control de los gestos y de la espontaneidad, de manera que los alumnos logren agradar al profesor y eviten complicaciones. Cuando los alumnos satisfacen las exigencias del profesor, abandonan progresivamente sus propios proyectos, en ocasiones, algunos niños suelen encontrar dificultades para adaptarse en clase.

Hay cierto juego de violencia institucional en donde el medio es una forma sutil de dominio. La disciplina es uno de sus instrumentos más recurrentes y generalizado en la modernidad, inhibe a los sujetos, los limita en cuanto a la reflexión, a la crítica y a la comunicación de sus afectos, pues el currículum escolar oficial “silencia” de cierta manera la subjetividad de los niños, pocas veces son escuchados, y en ello no sólo se coacciona su cuerpo sino su lenguaje. La palabra legítima le corresponde a la institución, quien reproduce y enseña un saber homogéneo, a modo de que interioricen conjuntamente las pautas conductuales.

Peter McLaren ilustra lo anterior cuando refiere que en la escuela tradicional impera una educación que reproduce un sistema de valores de la clase dominante, teniendo como resultado, alumnos sistematizados. McLaren los asocia al *estado del estudiante*. Modelo analítico que sirve para dar cuenta del funcionamiento de la disciplina escolar como mecanismo operativo de la violencia institucional, lo cual puede verse reflejado en estudiantes bien portados, obedientes y autómatas, en los que se ha interiorizado el *ethos* escolar, es decir, los valores, las normas, el comportamiento, la dinámica y el saber dominante.

Como vemos, en la cotidianidad, la escuela involucra formas institucionales de violencia. En primer lugar, cuando se despliegan sobre los niños significaciones y modelos de conducta que deben ser aprendidos como parte del proceso educacional, lo cual requiere integrar al niño en la dinámica escolar, para que adopte los valores que la institución enseña, aunque en ocasiones se contrapongan con la educación familiar.

En segundo lugar, la segregación social, clasifica a los niños para evitar la “contaminación social”, es decir, se les distingue entre cuerpos útiles e inútiles, listos-tontos, agresivos-tranquilos, groseros-educados, etcétera. Tal clasificación los profesores la obtienen mediante la observación y la vigilancia de los alumnos o a través de evaluaciones como el examen: el instrumento de control tradicional que mide el aprendizaje, los conocimientos, la memorización, las habilidades y el tiempo de respuesta de los alumnos, es la forma clásica para catalogar y determinar las tareas futuras de los menos “aptos” a fin de que se homologuen con el resto del grupo. La prueba escrita se extiende eternamente con formas sucedáneas para calificar, a través de tablas y gráficas comparativas, de fichas técnicas, de pruebas y de diagnósticos. Lo que hace visibles las “cualidades” y “deficiencias” de cada alumno.

Tales ejercicios de señalización en la mayoría de las ocasiones, terminan influyendo en el destino de los niños, ya que son “etiquetas” que los sitúa en un lugar simbólico de rechazo o exclusión que fácilmente los determina, como si se tratara de una profecía dispuesta a perfilar su destino. En ocasiones, los niños etiquetados por el maestro o por la misma institución llegan a apropiarse de la categoría asignada y ajustan su comportamiento a dichas significaciones.

Por ejemplo, en la escuela primaria que se estudió, los maestros registran a los alumnos en “fichas descriptivas”, donde exponen las características, el estado familiar y escolar de los “niños-problema”, es decir, enlistan a aquellos niños que según su criterio muestran bajo rendimiento, agresividad, son inadaptados o bien provienen de “familias disfuncionales”; esto provoca en corto tiempo que dicho etiquetamiento sea reforzado por las propias autoridades y el niño termine adaptándose a dicha categoría; legitimando y haciendo “consciente” al maestro que tenían razón al descalificarlo de esa forma.

Pareciera que los niños estigmatizados no encuentran otros escenarios de acción, lo cual puede llevarlos a convertirse en el *chivo expiatorio* del grupo, es decir, diría René Girard, los sujetos toman un lugar en la estructura, dicha posición les permite asociarse con sus semejantes y distinguirse de los extraños, proceso

determinante en la identificación pues evita la ruptura de las relaciones sociales, dada la importancia de la diferenciación en las estructuras jerárquicas.

Así, los niños que han sido etiquetados, suelen ser los portadores del grupo, se les transfiere la culpa para salvaguardar el orden, para que el proceso educativo no fracase del todo y en ocasiones el maestro pueda ocultar su imposibilidad en la enseñanza. Quien porta la etiqueta se convierte en el deudor simbólico que representa al resto del grupo, lo cual cohesiona a la estructura para que ésta no se fragmente. Podríamos decir, que tanto el grupo escolar como el maestro necesitan al tonto, al inadaptado, al grosero o al agresivo para diferenciarse y reconocerse en el sentido contrario de los buenos, también el maestro como aquel que puede controlar la situación y tiene poder-dominio sobre sus alumnos. Así sucede con el siguiente caso, en donde una maestra expresa:

Sí, de hecho esta niña que se llama Gloria, desde hace mucho tiempo el grupo estaba en contra de ella, decían: "Gloria siempre llega tarde, siempre hace mal, es bien chismosa" y todo el grupo se había puesto en contra de ella; y en una práctica, de repente, ya nadie quería compartir con ella. Entonces yo hago una práctica de integración para que la aceptaran como grupo y más o menos como que le hacen caso.⁸²

La función del grupo es importante en tanto que algún sujeto es el porta voz y éste no sustituye a un solo individuo, más bien, se ofrece por todos los miembros del grupo y con ello la colectividad se protege de su propia violencia; es decir, el grupo logra polarizar las pulsiones de cada miembro y verter su fuerza sobre uno solo, lo que restablece el equilibrio.

En otro ejemplo, una maestra comenta:

De repente escuché que me dijeron: "maestra, René es gay"; yo ya me había dado cuenta que tiene cierta actitud, pero yo le contesté al niño que si René era gay no tenía porque meterse, que era problema de él, que a él no le afectaba en nada. Pero como los niños lo detectaron, lo rechazan y él quiere estar con ellos, él sabe que lo tratan mal, pero yo creo que René siente que si lo quieren. Porque hay otro niño que también le dicen gay, pero él está más con las niñas, ahorita él es otro

⁸² Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

*que se puede detectar, se van a dar cuenta, como él es más modosito, más delicado y está con las niñas.*⁸³

El rotular a los niños, para distinguirlos de los demás con el fin de que sean segregados por el grupo, los disocia para restar fuerza al mismo grupo, y que se prevenga la violencia escolar.

En general, aun cuando la sistematicidad, el automatismo y el reglamento escolar son interiorizados por los alumnos, aparecen formas impredecibles en la convivencia que desencadenan la tensión, por lo que se crean nuevas formas de significar los vínculos sociales. Así, las fracturas y la violencia en el espacio escolar son necesarias para garantizar el reordenamiento institucional.

2.3 Despliegues de violencia: actores y escenarios. Etnografía de la institución escolar.

Lo que *demand*a el niño desesperado (por la brusca pérdida de todo punto de referencia identificatorio) es la palabra precisa, esa "palabra maestra", que invoca en estado de crisis, para que a través de ella pueda conquistarse el dominio sobre algo: el niño reclama el derecho de comprender lo absurdo que le sucede en determinada reacción agresiva suya. El adulto raramente observa, sólo reprueba una *intención* allí donde el niño presenta un comportamiento que requiere ser descifrado. Por no haber podido leer su sentido, el adulto deja al niño en la estacada con un deseo de conocimiento (de palabra) que antes sus reivindicaciones y rebeldías camuflaba.

Maud Mannoni

La experiencia cotidiana en la escuela nos muestra que los sujetos construyen identidades a partir de sus demandas, de sus afectos, justo cuando se descentralizan las formalidades y se asumen las arbitrariedades, se logra llenar algunos de los huecos que van dejando las instituciones a su paso en su insistente búsqueda de sentido. De hecho una de las funciones del grupo es cubrir las expectativas subjetivas de todo sujeto; de tal manera que la violencia, siempre colectiva provoca aquel escenario latente de acceso al mundo interno de los deseos, a los sueños y las fantasías. En consecuencia, la institución escolar también enfrenta crisis, saldadas en ocasiones con violencia, porque su dinámica

⁸³ *Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.*

es amplificada más allá de la sistematicidad, del rendimiento escolar, de la disciplina y de las reglas internas.

La movilidad escolar dentro de los salones, durante el recreo, al término de las clases y en los eventos festivos, tienen como fin la liberación de la tensión, de la angustia y la frustración de los alumnos. Quienes despliegan acciones subvertidas que desdibujan los límites o las normas de la institución, logran alterar el orden y la autoridad –representada a través de los docentes y directivos-. Los alumnos también emplean recursos informales, por ejemplo, réplicas, enfrentamientos con la autoridad, modificaciones y alteraciones a las normas establecidas como las burlas o el sarcasmo, la obscenidad, el sabotaje, los alborotos, las interrupciones en clase, las murmuraciones, la formación de gestos o códigos internos grupales, las peleas, en fin, todo lo que escapa a la institución y es descrito como violencia.

Ahí donde se genera violencia –y que no refiere unívocamente al daño o maltrato físico, sino en general tiene que ver con la tensión, el conflicto y lo desestructurante- están las relaciones de fuerzas, vividas como actos de dominio e imposición de unos sobre otros, o sea, entre maestros y alumnos. En ese sentido, cuando un estado de armonía simulado no es suficiente para ocultar los deseos, afectos o temores, aparece la violencia, que como ya hemos venido explorando, se expresa por diferentes signos, es decir, “ajustes” en los que los sujetos ciñen prácticas, actitudes, gestos y mensajes.

Bastarían algunos ejemplos para decir, que no es necesario que los alumnos sean altamente “violentos” para flexibilizar el encuadre institucional en el aula, o sea, para “sacar de sus casillas” al profesor, de hecho, en la mayoría de las ocasiones al docente le irritan más las burlas, los empujones en la fila, hacer mucho ruido durante la clase, que los alumnos se levanten constantemente o situaciones semejantes, y no tanto así los incumplimientos e inexactitudes académicas como responder mal a una pregunta o no hacer la tarea. Por tanto, si las reglas instituidas son moldeadas, modificadas o incluso trastocadas es debido a la dinámica social emergente que imprime con sus prácticas novedosas, los procesos de cambio y los ajustes a la estructura.

De manera que, al maestro se le desafía en cuanto a su legitimidad como autoridad, se le pone en el límite que separa su papel como educador de su rol opresor, custodio del orden, cuando en ocasiones se ve forzado a obligar a los alumnos “rebeldes” a que desistan, extiende sanciones o aplica castigos; incluso, puede ridiculizar al estudiante infractor y tomarlo como ejemplo para el resto del grupo, de forma que se eviten posibles subversiones en un futuro.

Si los alumnos se “resisten” es porque buscan revertir cierta parte del orden –modificar, inventar, desafiar o romper el marco ritual de la educación- no obstante el manejo que tienen los estudiantes de la situación les permite percibir cuando han saturado los niveles de tolerancia del maestro, en ese momento se detienen, desbordan o regresan al marco del “deber ser”. En consecuencia, la liminalidad es tanto para el estado de rebeldía como para el del estudiante y ninguno de esos estados de interacción sucede en forma aislada o absoluta, ya que un estudiante puede adoptar o transitar de un estado a otro a costa de una situación dada. Ejemplo de la liminalidad entre parecer un buen estudiante y subvertir dicho papel, es atestiguado por una maestra en la escuela primaria:

Es la única vez que no los dejé salir al recreo. Todos estábamos afuera, les dije: “espéreme y ahorita que termine el evento todos nos ponemos a comer”, entonces una de las niñas empezó a agitar a las otras: “pinche vieja maldita, no nos deja comer” y la otra estaba llorando porque le dolía la cabeza y se hizo un drama del tamaño del mundo. Entonces los niños me vinieron a decir: “maestra fíjese que Karina está diciendo que es una pinche vieja porque no bajó, pero usted no es así, usted no es mala ¿por qué dice eso Karina?, ¿qué no piensa?” y empezaron ellos a hacer su debate y les dije: “a ver discúlpame, pasó esto, no es justo que por una vez ustedes me hagan este alboroto” y ellos solitos hacen sus juicios, sus conjeturas, si es justo o no, determinan finalmente y juzgan⁸⁴.

Como se observa en los testimonios, el límite de lo permitido y lo prohibido devela un juego de poder que pone en duda la legitimidad, ahí es donde el papel del maestro como autoridad puede parecer reversible, una “inversión de estatus”⁸⁵, ya

⁸⁴ *Fragments de una entrevista en la escuela primaria.*

⁸⁵ El antropólogo escocés Víctor Turner, esboza los rituales de inversión como las ceremonias donde se invierten los roles sociales o el *status* inicial de una persona; en una sociedad sistemática, estructurada, diferenciada y jerárquica que separa a los hombres en “más” y en “menos” de acuerdo a los atributos de los cargos que ocupan. El ejemplo más claro es el carnaval,

que por ocasiones o por momentos los alumnos expresan superioridad frente al maestro y éste puede llegar a sentirse amenazado. Lo cual sirve para mostrar las relaciones de poder jerárquicas, simétricas y de competencia que ponen en marcha a la estructura escolar; acaece la parte interna o instituyente de la institución: la violencia, las formas en que opera, los vínculos sociales y la interacción.

La violencia o el conflicto son el portavoz del choque, la rivalidad, el descontento y los desajustes en la interacción dentro del salón de clases. Entre las fuentes de malestar que se consideran más comunes están los problemas de indisciplina, de adaptación, los relacionados con las evaluaciones y con el aprendizaje. Conductas que sin duda representan una fuente real de malestar para el profesor y que sin esperarlo, pueden terminar por convertirse en situaciones fuera del control institucional, en donde se carecen de recursos o iniciativas para modificar el curso de dichos comportamientos.

Generalmente el profesor evita que los problemas traspasen el salón de clases, para demostrar una idea favorable acerca de su capacidad para controlar la situación y al grupo, así también busca encarnar un modelo ideal para los niños, una figura de autoridad y posible identidad que puede o no coincidir con la de los padres en el hogar. Por lo que, las redes de comunicación e intercambio se hacen más complejas, ya que para los alumnos, la escuela puede ser una continuación de las relaciones que viven en la familia, o ser algo totalmente distante y opuesto, o bien, se pueden jugar una serie de relaciones entre la escuela, la familia y su entorno social. Al respecto, un profesor comenta:

Les afecta los amigos que tienen, el lugar donde viven; por ejemplo: un caso que ya tiene como dos años, donde un niño de sexto que tenía como 13 años, ya sobrepasaba la edad para estar en la primaria; unos chavos más grandes se metieron en la escuela, de esos que se juntan en la calle, "chavos banda", y golpearon al niño porque tenían problemas entre bandas. Igual un niño llegó a amenazar al maestro que lo iba a golpear con su banda, pues el niño tenía su banda y les iba a decir y cosas así; incluye desde lo que ven en la televisión, cómo los corrigen

una fiesta donde se puede ser rey o reina por un día, se celebran los valores y cualidades opuestas a las aceptadas en lo cotidiano. Véase: Turner, Víctor, *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, España, Taurus, 1988.

en casa y hasta los grupos con los que se juntan y el lugar donde viven.⁸⁶

El autor de los siguientes dibujos es un alumno de sexto grado de primaria que es catalogado como agresivo, en ellos plasma el contexto de su barrio, espacio donde se levantan las prohibiciones propias de la escuela; se trata del sitio donde el alumno se siente con mayor libertad y donde encuentra elementos importantes de identificación, como lo son sus amigos, quienes aunque semejantes, los muestra bien diferenciados en cuanto a sus rasgos y pseudónimos. La vestimenta -a diferencia de la escuela- es más holgada e informal, permite el uso de accesorios como la gorra, el rosario y los logotipos (sur 13, sureños), así también recrea conductas como el consumo de tabaco, acciones como el graffitti, la realización de juegos de azar que representó con el dado, el uso del sarcasmo o la ironía dado mediante las máscaras y los rostros, así como la pertenencia a un “grupo de choque”: los cholos, nótese el tatuaje de los tres puntos en el rostro de la primer figura, la cual en el caló carcelario y de algunos grupos hace referencia a la vida loca como se puede observar la inscripción en el primer dibujo: “mi vida loca”. Las miradas desafiantes también podrían ser evasivas y el reflejo de una postura que por la apariencia y por los gestos pareciera exaltar al adolescente que experimenta cierto goce.



⁸⁶ Entrevistas a profesores, en la escuela primaria.

De modo que existen dos clases de violencia: la primaria cuando se refiere a una actividad, que como menciona Horacio Belgich “somete al sujeto a una inevitable socialización en el orden humano, donde las instituciones se imponen en el proceso de producción de subjetividad”⁸⁷, es decir, se trata de una violencia de origen institucional, propia del contexto instituido. Mientras que la violencia secundaria es aquella que “resulta patogénica cuando los enunciados del niño no son tolerados [...] como una producción original y polívoca, en tanto expresión diferente.”⁸⁸ Por ejemplo cuando se marca o silencia al sujeto, donde la subjetividad y/o la autoestima se desvanece, frente a ello surgen otros recursos para resolver su angustia, en el caso de los alumnos, éstos emplean expresiones informales que los adultos en general perciben o significan como formas violentas. No obstante, mediante ellas los niños crean espacios de autoafirmación y autonomía, exponen sus afectos, muestran cómo viven sus vínculos familiares, de amistad, así como de solidaridad, lo cual es, fundamental para que adopten una posición como sujetos singulares y culturales.

Por ende, los alumnos configuran relaciones de intercambio subjetivo, se intenta que éstos vayan aceptando gradualmente la disciplina además de ir aprendiendo que para tener una estancia agradable en la escuela se necesita tener buenas calificaciones y hacer cuanto dice el profesor, en ese sentido se busca la adaptación por distintos medios y al mismo tiempo el reconocimiento. Por ello hacen sus ajustes o modificaciones necesarias por un lado, la cooperación con la institución por otro, mantienen acciones intransigentes generando así momentos de desautorización a partir de bromas, insubordinaciones y distracciones de todo tipo. De ahí que el conflicto en el espacio escolar cobre relevancia, puesto que involucra la interacción entre sus actores, por tanto:

El surgimiento de la situación de conflicto está, pues, determinada por una serie de complejos factores, que como hemos visto abarcan desde el ámbito institucional, pasando por factores puramente sociales e incluyendo por fin a sus más directos protagonistas, que son el profesor y los alumnos. De su interrelación surgirán ocasionalmente, brotes más

⁸⁷ Belgich, Horacio, *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*, Argentina, Homo Sapiens, 2003, p. 49.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 50.

llamativos que no son más que un reflejo, en muchas ocasiones, de ambientes de descontento más generales.⁸⁹

El conflicto como la violencia es parte de la dinámica escolar; la tensión así como la disciplina, también es rutinaria. De manera constante, ya sea durante las horas de clase, el recreo u otras actividades se involucra la actuación consciente, pero también se pone en juego al cuerpo y sus afecciones, los deseos, los temores y la angustia, para replantear el referente instituyente de la institución. Entonces se genera la efervescencia, misma que es posible observarla en los juegos de los niños o en áreas de restringida y nula vigilancia como el patio y/o los baños de la escuela. Puesto que es evidente cómo los alumnos a pesar de los controles y su comportamiento circunscrito al rol de estudiantes –sobre todo porque cumplen con las expectativas institucionales: limpieza, obediencia, utilidad y eficiencia- logran arreglárselas para flexibilizar la rigidez del currículum escolar.

De manera que, para Melero “es indudable que las propias características en sí de la institución generan por su autoritarismo un ambiente de tensión y de rebelión reprimidos, que en determinados casos encuentran su única expresión en la reacción violenta”.⁹⁰ En general, la violencia en las escuelas se desata cuando ocurre un desequilibrio o un reajuste estructural entre la impulsividad y la apatía que constantemente experimentan los alumnos, cuando se desdibujan los límites impuestos por la institución por parte de alguno de sus miembros, ya que en ello se crean condiciones para conectarse con sus emociones y afectos, así como a las acciones racionales, que es el objetivo principal del espacio escolar.

La Secretaría de Educación Pública a través de sus planes y programas busca prevenir y erradicar los actos ó prácticas violentas en el espacio escolar, a efecto de sistematizar y condensar tanto la teoría como la práctica educativa en función de alcanzar los objetivos. Sin embargo, como lo hemos visto,

La violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos, o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad. [Algunos especialistas] han expuesto que la violencia en un grupo escolar se presenta con mayor probabilidad cuando en éste predominan las sanciones o las formas disciplinarias rígidas como

⁸⁹ *Ibidem*, p.83.

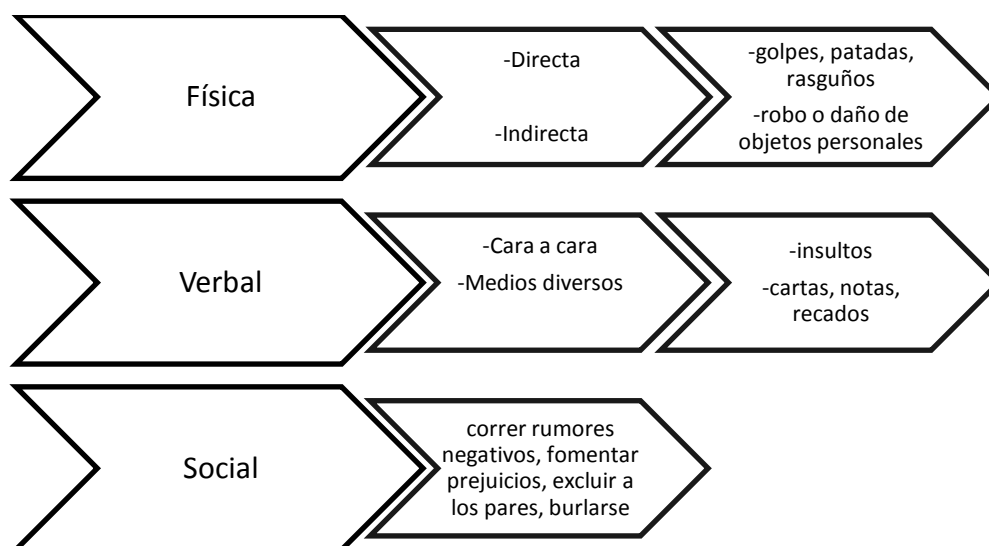
⁹⁰ Melero Martín, José, *Op. Cit.*, pp. 54-55.

principales formas de control del maestro o la maestra sobre sus estudiantes, y cuando el profesor o la profesora no son capaces de lograr un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipos.⁹¹

Por otro lado, también se ha hecho presente y más en los últimos años la violencia que surge entre el alumnado, la cual es conocida como *bullying*, es decir:

La violencia entre pares (*bullying*, en inglés) se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad y condición de género del alumnado. Es una violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina “acoso escolar” y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona.⁹²

Ésta de acuerdo a la autora Martha Leñero⁹³ se desarrolla en diferentes niveles:



Dichas manifestaciones sorprenden a la institución, porque se le dificulta controlarlas, debido a que están fuera de su alcance, o se realizan como parte de un secreto-complicidad entre sus actores y el sometimiento de la víctima.

Por su parte, algunos profesores relatan en entrevistas los conflictos que son causa y/o efecto de la propia violencia, así como las competencias que se dan entre pares, rasgos cotidianos de la interacción escolar; un maestro comenta:

⁹¹ Leñero Llaca, Martha I., *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP, 2010, p. 129.

⁹² *Ibidem*, p. 131.

⁹³ *Ídem*.

Dentro del grupo la agresión es verbal, los niños constantemente se agraden con groserías principalmente: eres un pendejo, eres una vieja, él último que llegue es vieja, ya tienen muy marcadas estas cuestiones que son de género, son las preponderantes aquí, también se agreden o se avientan.

Así mismo otro maestro menciona:

Yo creo que somos un producto social y de hecho yo creo que si los niños tienen por ejemplo esta interacción de golpearse por todo, sino más fuerte y con saña; tiene que ver con eso, con que de repente todos contra uno solo. También tiene que ver con la reproducción que hay de las bandas, del pandillerismo, de las pintas que se hacen y todo este tipo de violencia que se genera y que ellos se hablen con las peores groserías. Influye porque ellos tienen estos modelos y muchos de ellos son amigos de los que pintan aquí afuera, muchos de ellos los admiran porque precisamente tienen un esquema también de admirar lo violento, tiene que ver con una construcción social.⁹⁴

Ante las expresiones comunes o inesperadas de la violencia es necesario para el docente, establecer y mantener el orden que espera la institución, aunque también necesita adaptarse e incorporarse a las reglas. Así mismo, los estudiantes manifiestan lo que perciben como violencia, ya sea a través del juego, de la forma en cómo se consolidan los grupos, por medio de sus conflictos, o en las observaciones que se hacen de su propia familia, de su barrio, como se observa en la siguiente conversación:

Profesor: *¿Cómo te llamas?*

Niño: *Dante*

Profesor: *¿De qué año eres?*

Niño: *De quinto A*

Profesor: *¿Vienes disfrazado con la venda?*

Niño: *Si*

Profesor: *¿Qué significa eso?*

Niño: *Que me caí y me golpeé, eso es lo que significa*

Profesor: *¿Te caíste o te golpearon?*

Niño: *Bueno, que me golpearon*

Profesor: *¿Quién te golpeó?*

Niño: *mi amigo jajaja, me pegó con un bat en la cabeza y en la mano*

Profesor: *¿Por qué te pegó? ¿para qué te pegó?*

Niño: *Nada más, me pegó así... dice que yo le debía algo, pero no le debía nada.*

Profesor: *¿y qué piensas de la gente así?*

⁹⁴ Entrevistas recabadas en la investigación de campo, las cuales fueron realizadas con profesores en la escuela primaria.

Niño: *que está mal, que la agarren ¿no?*

Profesor: *¿Tú conoces gente violenta?*

Niño: *Mucha.*

Profesor: *¿Aquí o dónde?*

Niño: *Aquí, en mi casa, por ejemplo él -señalando a su compañero-*

Profesor: *¿De tu casa, quién?*

Niño: *Pues en mi casa, unos chavos que están por ahí le pegan a la gente que va pasando.*

Profesor: *¿Y aquí en la escuela?*

Niño: *Aquí en la escuela los niños más grandes que van allá, esos que están hasta allá.*

Profesor: *¿Qué hacen?*

Niño: *nos agarran y nos pegan, buscan problemas y luego ni se aguantan.*

Profesor: *¿A ti te han pagado?*

Niño: *Si*

Profesor: *¿Por qué te pegan, nada más así, por qué sí?*

Niño: *Si, nada más así, porque sí.*⁹⁵

La naturaleza de la violencia y de la disciplina muestra algunas de las experiencias, expresiones personales y sociales que forman parte de la vida en las escuelas, como también de cualquier otra instancia socializadora. Es ineludible negar a la violencia como intrínseca al hombre, así como aquella que se plantea de forma extrínseca, tanto como es inevitable escapar de las relaciones de poder cotidianas -sus métodos, técnicas o mecanismos- para mantener las diferencias e igualaciones del deber ser institucional entre actores sociales. Así las diversas relaciones humanas sostienen la dicotomía entre el caos y el orden, lo malo y lo bueno, etc., lo cual da pauta a diversas categorías que no sólo clasifican la realidad social sino que marcan una ordenanza en función de la coexistencia humana, en sus instituciones. Además de que esa cotidianidad y experiencia se verá influenciada en las formas de expresión y de comunicación que se trabajará en el siguiente capítulo.

⁹⁵ Entrevistas realizadas a los alumnos en la escuela primaria, durante la kermés del día del niño.

Capítulo III

COMUNICACIÓN Y CUERPO COMO EXPRESIONES DE SUBJETIVIDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

3.1 El concepto de la comunicación.

En el acto de hablar, en su tono y en su estilo, el sujeto atestigua su autonomía, ya que nada le es más propio y, sin embargo, él está al mismo tiempo y sin contradicción vuelto hacia la comunidad lingüística y es tributario de la lengua. La voluntad de hablar es una misma cosa con la voluntad de ser comprendido.

Maurice Merleau-Ponty

El hombre no puede pensarse sin su condición social, la cual le permite vincularse y comunicarse con otros, en ese sentido, su capacidad constituye un acceso para satisfacer las necesidades propias (individuales) y con los otros (culturales), de ese modo se esboza el proceso de interacción. En la vida cotidiana todos –como actores sociales- interactuamos y nos encontramos atravesados por el lenguaje; disposiciones verbales y no verbales, ya sean gestos, miradas, silencios, posturas, idiomas, palabras, entre otros medios de expresión e intercambio hacen que la comunicación esté presente en todo proceso social, como diría el antropólogo Edward T. Hall; “la cultura es comunicación y la comunicación es cultura”.⁹⁶

De manera que la comunicación suele ser un proceso en donde al menos dos sujetos intercambian información dentro de un sistema activo, es decir “ocurre cuando un organismo (la fuente) codifica una información en señales que pasa a otro organismo (el receptor) que decodifica las señales y es capaz de responder adecuadamente”,⁹⁷ dicho proceso proveniente de uno de los dos modelos teóricos más conocido tiene como elementos al emisor, el mensaje y el receptor, las cuales se complementan por la emisión y la codificación, la transmisión, la recepción y la decodificación del mensaje. Otro modelo describe a la comunicación humana como:

⁹⁶ Hall, Edward T., *El lenguaje silencioso*, México, Alianza, 1959, p. 203.

⁹⁷ Lucas Marín, Antonio, Farcía Galera, Carmen, Ruiz San Romás, José Antonio, *Sociología de la comunicación*, Madrid, Trotta, 1999, p. 18.

El modelo de transacciones simultáneas [el cual] es complejo porque representa el proceso cara a cara de la comunicación humana como una serie de actividades recíprocas en las cuales cada parte se compromete al mismo tiempo. Ellos codifican y decodifican mensajes simultáneamente, se los transmiten mutuamente, poniéndose uno en el lugar del otro y en una comunicación de retorno, y se formulan respuestas mientras que la otra persona está transmitiendo.⁹⁸

De modo que el concepto es más amplio, ahí se juega un proceso de interacción constante en la condición de codificar y decodificar, lo cual no es exclusivamente humano, también los animales la desarrollan, pues aprenden a distinguir señales específicas que condicionan su comportamiento, es decir, el efecto estímulo-respuesta es producto del aprendizaje de signos visuales o vocales muy concretos. Sin embargo, el hombre no se limita a esa fase del proceso, sino que simboliza, se apropia de la comunicación e interpreta subjetivamente los mensajes intercambiados. Ello hace referencia a que:

En la práctica, el transporte nítido de la información es condición necesaria pero no suficiente de una comunicación eficaz y es por tanto compatible con fallos en el proceso comunicativo. Esta idea de la comunicación como transporte efectivo de información va unida a la idea general de que el significado está en las palabras, en el mensaje que se envía, sin pararse a pensar en que el significado está solamente en las personas. La interpretación de un mensaje puede ser diferente en el emisor y receptor en función de las diferentes expectativas planteadas, de la experiencia de cada uno y de la situación psicológica y social en que se encuentran.⁹⁹

La comunicación es entendida como un proceso de ida y vuelta con factores de intercambios, mismos que Watzlawick desarrolla en una secuencia de axiomas. I. El primero enfatiza en la imposibilidad de no comunicar, “*no es posible no comunicarse*”, ya que toda conducta es comunicación sea verbal, tonal, postural, contextual, etcétera, de modo que, para el autor un *mensaje* constituye cualquier “unidad comunicacional singular”, y en consecuencia, una serie de mensajes intercambiados que recibe el nombre de *interacción*.

II. El segundo axioma trata sobre la “metacomunicación”, en el sentido de que toda comunicación define la interacción, es decir, no sólo transmite

⁹⁸ *Ibidem*, p.61

⁹⁹ *Ibidem*, p.72

información, sino que, al mismo tiempo impone conductas, formas de acción que se esperan a partir de la interpretación del mensaje. Como bien señala Watzlawick, la comunicación implica lo que él define como *metacomunicación*; es decir, la correspondencia que existe al comunicar algo acerca de la comunicación: el aspecto “conativo” del proceso.

III. El tercero, explica que la comunicación tiene *continuidad*, en la medida que el emisor como el receptor interpretan a su manera al otro, en función de ello dan una respuesta y ambas partes contribuyen en la ampliación, modulación o terminación del intercambio. Así, la *puntuación* organiza los hechos de la conducta y, por ende, resulta vital para las interacciones en marcha. Desde un punto de vista cultural se puede decir que compartimos muchas convenciones de puntuación que si bien no son ni más, ni menos precisas, que otras versiones de los mismos hechos, sirven para reconocer secuencias de interacción comunes e importantes.

IV. El siguiente axioma establece las dos modalidades en las que se desarrolla la comunicación humana, la digital que refiere a *qué se dice* y, la analógica que es el *cómo se dice* o lo que conocemos como la comunicación no verbal.

V. Finalmente, el quinto axioma refiere al carácter de los intercambios, “simétrico” o “complementario”, la interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria está basada en un máximo de diferencia¹⁰⁰.

Pues si toda interacción se caracteriza por “secuencias de movimientos” (acción social), éstas se circunscriben a reglas que los comunicantes hacen conscientes al referirlas dentro de un marco conceptual que ordena y clasifica los encuentros.

Otras perspectivas sobre la comunicación humana integran factores de análisis, como por ejemplo “la comunicación de retorno” *feedback* o retroalimentación, que refiere a la condición para que haya o no intercambio de

¹⁰⁰ Véase: Watzlawick, Paul, *et.al.*, *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Barcelona, Herder, 2002, pp.49-69.

mensajes o de información. Para Flora Davis el *feedback* puede ser no verbal y corresponde a aquel en el cual alguien devuelve una mirada, una pauta de comportamiento afirmativa, aprobatoria o incluso reprobatoria, excepto de indiferencia o indisposición. Dicha autora afirma que la comunicación no se reduce a enviar mensajes verbales, ya que se estarían olvidando las emociones, los afectos, las intenciones no dichas y el juego del cuerpo; éste último siempre está presente en la relaciones cara a cara, en las acciones de la vida cotidiana, desde las más triviales hasta las públicas, se implica la intervención de lo corporal.

Ambos canales, el verbal y no verbal se complementan, precisan cosas diferentes, se corroboran, se contradicen, acentúan o niegan elementos de comunicación entre sí. En el circuito de comunicación podemos observar que se necesita de otro para que sea réplica de lo que se ha dicho, que devuelva algo durante una conversación o bien, se interrumpa la comunicación.

Para Goffman las relaciones cara a cara y la interacción continua son los “materiales conductuales básicos”¹⁰¹ los cuales están constituidos por las miradas, los gestos, las posturas y los discursos que las personas introducen continuamente en la situación, aunado a ello la intención y por tanto, la puesta en escena que realizaran los actores –diría Goffman- pues ellos cuentan en buena medida con su glosa corporal, a razón de las limitaciones vocales. Mientras que, desde la interacción, los sujetos cuentan con una serie de convencionalidades y rituales¹⁰² para llevar a cabo un encuentro cara a cara.

La comunicación no sólo se ciñe a la transmisión de información, sino que es más compleja porque transferimos sentidos. Algunos autores precisan que no habría comunicación si el receptor no es afectado por el emisor y viceversa, lo que significa que es necesaria la reacción de ambas partes. Goffman menciona que “los tres propósitos que se puede plantear el emisor en un acto comunicativo – transmitir, significar (querer decir o ser entendido) y afectar- sólo los dos primeros son significativos en un análisis de la comunicación como tal, aunque el último es

¹⁰¹ Véase: Goffman, Erving, *Ritual de la interacción*, Argentina, Tiempo contemporáneo, 1970, p.11.

¹⁰² Por ejemplo, los “rituales de contacto” –explica Goffman- que ocurren entre dos personas que convergen incidentalmente pueden implicar expresiones momentáneas o superficiales, apenas mínimas para concretar la interacción. Véase:Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, España, Paidós, 1991.

el que ordinariamente motiva al comunicador.”¹⁰³ Es decir, se trate de un intento por significar, recibir o dar una respuesta, estamos siempre ante un acto comunicativo –humano- que es sin duda un proceso social, pues el lenguaje, los símbolos, las categorías y las representaciones manifestadas durante el proceso son impuestas por la cultura, mismas pautas sociales son necesarias para la interacción y el intercambio subjetivo, pues dicho conjunto de significaciones ordenan al mundo circundante, al tiempo que se interioriza la cultura. He ahí el sentido social del lenguaje que empleamos cada vez que interactuamos, en ese mismo sentido, Todorov menciona que:

Podemos designar todos los objetos, todas las situaciones y comunicarnos con todos aquellos que poseen el mismo código, es decir, la misma lengua. El sentido se desprende del “referente” (del mundo designado), para establecerse en la mente de los locutores, adonde es llevado por la imagen mental de los sonidos. La interacción que el lenguaje permite –la conversación- es superior a todo lo que la precedió, tanto en sutileza como en eficacia, a tal punto que se transforma en la actividad humana por excelencia, influenciando, a su vez, todas las otras formas de interacción. El lenguaje es social puesto que nos viene de otros hombres que nos precedieron y su adquisición consagra la entrada definitiva e irreversible del niño a la existencia. Esta adquisición conoce numerosas etapas y, en algún sentido, no se termina nunca.¹⁰⁴

De modo que, no se puede distanciar la acción comunicativa de la acción social, se trata de encuentros en donde un sujeto frente a otro se significan, transmiten, reciben y afectan entre sí, en una ida y vuelta de información junto al acto de expresión dado; se podría decir que la comunicación involucra intercambios sociales entre actores, mediados y originados a partir del lenguaje.

Un actor emite su mensaje parcial o completamente controlado por él, dependiendo de sus habilidades, sin embargo no cuenta con la certidumbre de que su mensaje será recibido o resuelto por el otro en la forma que espera. De forma tal, que alrededor de la interacción el actor oscila entre lo que se dice y también lo que no se dice, juega con la fluidez, con la confianza en el desempeño de su actuación, así como con las torpezas, lo inesperado o lo desconcertante que

¹⁰³ *Ibidem*, p.19

¹⁰⁴ Tzvetan Todorov, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, México, Taurus, 2008, p.101.

pueda acontecer durante el acto¹⁰⁵. Lo que un actor escenifica en el escenario de la vida cotidiana, es la “presentación” y la “representación” de sí mismo, lo cual implica desde la apariencia, la preparación de la cara y el cuidado corporal, todo ello para sostenerse socialmente en el juego interaccional y en la situación dada. De modo que para relacionarse en público el actor cuenta con sus *recursos* por ejemplo, la vestimenta es un factor de reconocimiento y status, o los artificios y el manejo del rostro, así como de la glosa corporal, permiten el uso, el acercamiento o el rechazo de las palabras, la fluidez y las habilidades para rescatar la interacción si es que se llega a perder el orden o la intención del intercambio.

Erving Goffman menciona que la interacción, es “aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales [...] en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas”¹⁰⁶, se trate de encuentros duraderos, impersonales o breves, todos ellos delimitan los intercambios humanos, así, deja en claro que es imposible no interactuar, ya que, todo actor social se enfrenta constantemente a aspectos microsociales que se juegan en las relaciones cara a cara, sea en los encuentros casuales ó en los que se desarrollan en lugares públicos y comerciales, como en los intercambios más cercanos e íntimos. Lo cual, refleja que las acciones del día a día están siempre permeadas por la situación social, por el carácter de la interacción y por las condiciones del vínculo social, en otras palabras por el *orden de la interacción*.¹⁰⁷

En los trabajos de Goffman, la comunicación ocupa un lugar relevante pues destaca que los actores establecen sus vínculos y su realidad social en función de la atención que le dedican a la interacción, lo que tiene cabida durante la mayor

¹⁰⁵ “Los sociólogos han observado y descrito una especie de regla de etiqueta subliminal a la que casi todos nos ajustamos, y que conforma nuestro comportamiento en aspectos de mayor y menor importancia”. Observaciones que Goffman apunta desde la interacción en la vida cotidiana, ya que todos aprendemos a movernos en el entorno social; por ejemplo, la manera en que nos comportamos en el espacio público y frente a extraños, difiere de la forma en que nos relacionamos dentro de un ambiente más familiar o con amigos y conocidos. Ver: Davis, Flora, *La comunicación no verbal*, México, Alianza, 1989, pp.10-20.

¹⁰⁶ Goffman, Erving, “El orden de la interacción” en *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, España, Paidós, 1991, p.173.

¹⁰⁷ Goffman explica el orden de la interacción, como aquel en el que interviene todo tipo de actividad humana, incluyendo la comunicación, en tal ordenamiento se sostiene una serie de “presuposiciones cognitivas compartidas”, siendo ejemplo de ello las normas y las convenciones, que han sido establecidas a partir del consenso social, por tanto, los actores sociales las toman como guía en su acción. Véase: Goffman, Erving, “El orden de la interacción”..., *Op. Cit.*, Texto 6.

parte de su vida, además de ser un proceso totalmente subjetivo. Es la estructura de la acción en la que el autor antes mencionado ubica la coherencia entre el orden de valores propios del actor y las disposiciones culturales vigentes, así:

Toda persona vive en un mundo de encuentros sociales, que la compromete en contactos cara a cara o mediatizados con otros participantes. En cada uno de esos contactos tiende a representar lo que a veces se denomina una *línea*, es decir, un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo.¹⁰⁸

En la “línea” por ejemplo, en el análisis goffmaniano pone sobre *el rostro*, la exposición de signos (ruborizarse, sonreír, evitar mirar, sostener el contacto visual, etcétera) que denotan una acción, ya sea para intentar normalizar la interacción, interrumpirla, terminarla o simplemente mantenerla; tales pautas estarán regularmente mediadas por la cultura, el grupo social, el contexto o todas ellas, pues constituyen el sentido de las formas de interactuar en la vida cotidiana que de algún modo sirven para mantener los vínculos, el status o la adaptación situacional, es decir, el acto del lenguaje o la forma en cómo se lleva a cabo la interacción permite a los sujetos “sostener el rostro” ante un evento y evitar que se “caiga la cara de vergüenza”.

Al respecto, es usual que se desaten durante la interacción cara a cara interrupciones inesperadas, silencios incómodos, perturbaciones, exhibicionismo, diferentes niveles de disposición y maneras de aproximarse o por el contrario, de distanciarse del otro. En tales casos los actores cuentan con ciertos –ritos-cotidianos para modificar la impresión, restablecer la confianza o neutralizar alguna intromisión. A dichos mediadores que regulan aquello que siempre es difícil controlar durante el proceso de comunicación Goffman los llama “rituales de interacción”, de ajuste como son las disculpas, los disimulos (hacer como si no se hubiera visto u oído), los intentos de reparación; es decir, la posibilidad de rescatar el acto equívoco sucedido por torpezas, vacilaciones, el exceso de confianza que

¹⁰⁸ Goffman, Erving, *Ritual de interacción...*, Op. Cit., p.11

podieran provocar algún tipo de disturbio, incomodidad o pérdida del orden esperado.

Sin duda, para los encuentros cara a cara, resultan de gran importancia los signos verbales, gestuales, o las emociones, así como también en un espacio y tiempo determinados, en donde se conjugan una serie de elementos que también regulan los intercambios sociales; por ejemplo, el ritmo de una conversación puede ser establecido y/o predicho por la acción, sentido y situación que atraviesan los actores. Así, la comunicación dentro de los espacios públicos al igual que en los privados tiene pautas a seguir, en este último con más tolerancia y en el público con mayor disimulo, cautela, se imposta el gesto y la voz, se modera el lenguaje, se mantiene una distancia corporal adecuada, etcétera, de acuerdo al orden social.

De modo que, el espacio comunica, y sobre ello la proxémica reconoce que la apropiación humana del espacio físico a nivel de la interacción, las posturas adoptadas y la existencia o ausencia de contacto físico denotan cómo las alteraciones y/o adaptaciones del espacio responden a la disposición inherente de comunicar, es decir:

Los cambios espaciales matizan la comunicación, la subrayan y a veces incluso sobrepasan a la palabra hablada. El movimiento y la variación de la distancia entre las personas cuando interactúan es una parte integrante del proceso de la comunicación. La distancia normal en la conversación entre extraños ilustra lo importante que es la dinámica de la interacción espacial. Si uno se acerca demasiado, la reacción es instantánea y automática: el otro retrocede.¹⁰⁹

Tales reacciones durante la interacción, muestran la importancia del manejo del espacio, ya que éste exige un tratamiento particular en la medida que una zona puede inhibir o propiciar el intercambio de acuerdo a los códigos proxémicos, o bien, condiciona el contenido de la comunicación. Lo cual da cuenta de las suposiciones conscientes e inconscientes que los actores muestran cuando interactúan, refleja las normas que rigen esos contactos rutinarios y en los cuales los actores confían. A razón de ello, quien transgrede una norma o se sitúa fuera

¹⁰⁹ Hall, Edward T., *Op. Cit.*, p.190.

de ella, fuera del consenso y de la aceptación social, suele desconcertar al otro, como lo sería por ejemplo el discurso delirante de un enfermo mental.

Por su parte, Jürgen Habermas en *Teoría de la acción comunicativa* hace una descripción típica del proceso comunicativo, haciendo énfasis en la acción, donde podríamos decir, recae gran parte del significado de la comunicación:

La interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sean con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.¹¹⁰

De manera que:

Desde la perspectiva del oyente al que la emisión se dirige, podemos distinguir tres planos de reacción a un acto de habla (correctamente percibido), primero, el oyente entiende la emisión, esto es, capta el significado de lo dicho; segundo, el oyente toma postura con un “sí” o con un “no” ante la pretensión vinculada al acto de habla, es decir, acepta la oferta que el acto de habla entraña, o la rechaza, y tercero, ateniéndose al acuerdo alcanzado, el oyente orienta su acción conforme a las obligaciones de acción convencionalmente establecidas.¹¹¹

Habermas refleja cómo operan las relaciones que un actor establece con el mundo y que, dependen de contextos situacionales propios de la vida de los participantes, en la interacción. A su vez las acciones se coordinan con el lenguaje para construir la interacción. Puesto que, el lenguaje como medio favorece el proceso de entendimiento entre actores, quienes se presentan con pretensiones de validez que puedan ser reconocidas o no. La estructura de la comunicación no son sólo palabras, se dice mucho aún sin ellas, no obstante dicha comunicación continúa mediante la mirada y la glosa corporal, siempre y cuando exista algún otro sujeto dispuesto a interpretar el mensaje, haciendo de los diversos elementos posibilidades de interacción.

¹¹⁰ Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, España, Taurus, 1999, p. 124.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 380.

3.1.1 Comunicación no verbal.

Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje.

Flora Davis

Como hemos podido notar para comunicarse, parece ser necesario que el sujeto haga suyo al mundo, es decir, que se inscriba en ese universo cultural cargado de sentidos y valores compartidos en la experiencia cotidiana. De manera que no sólo intercambiamos palabras, sino también acciones, posturas o expresiones faciales que acompañan al lenguaje verbal y que en ocasiones se manifiestan sin él, de modo que, intencionalmente o no, comunicar, es imprescindible. Por ello, el empleo de la comunicación no verbal puede cambiar, ampliar, limitar o contradecir al mensaje vocalizado. Así mismo, la comunicación no sólo tendría lugar cuando es intencional, consciente o eficaz, sino también cuando el mensaje emitido no coincide con el recibido o deja entrever algo de lo subjetivo, y ello no implica que deje de perder su carácter comunicativo.

La comunicación no verbal dispone de la glosa corporal, es decir, de los gestos, las señales, la apariencia física e incluso la proxémica, para estructurar junto con el lenguaje hablado, un mensaje o bien, una interpretación.

Cuando leemos e interpretamos un mensaje verbal no lo aislamos del gesto y el tono de voz que lo acompañan, pues gran parte de las expresiones comunicativas se dan a través del rostro y la glosa corporal, los cuales encabezan al lenguaje no verbal. De tal manera que como dice Knapp, “comúnmente se utiliza el término *no verbal* para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas. Al mismo tiempo, advertimos que estos acontecimientos y conductas no verbales pueden interpretarse mediante símbolos verbales.”¹¹²

La comunicación no verbal, enfatiza el despliegue corporal-gestual que sin duda es fundamental en el desarrollo del proceso comunicativo, puesto que el sistema de comunicación e interacción, implica desde códigos y mecanismos de

¹¹² Knapp, Mark L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, México, Paidós, 2007, p. 41.

reciprocidad, espera, determinada etiqueta corporal que el actor desarrolla en función de las normas culturales implícitas hasta intercambios -que a veces se ejecutan con éxito y sin vacilaciones, otras, con torpezas y titubeos- así comunicamos y transmitimos diversos contenidos ya sea por el lenguaje oral y escrito o por el cuerpo para lograr cierto fin. Los diversos vehículos de comunicación por sí solos no tendrían sostenimiento real, solo en combinación para que se genere sentido y sustento a la situación, de manera que con la postura, los rasgos faciales, la compostura, el vestido, etcétera revelan y dan razón a la transmisión de información y comunicación. Así, el cuerpo, como territorio personal, opera siendo delator de la incomodidad, la indisposición, la torpeza o la aceptación y apertura durante la interacción. Por ello, el empleo de la comunicación no verbal puede cambiar, ampliar, limitar o contradecir al mensaje vocalizado.

Por lo tanto, el cuerpo es también transmisor a través de él se juega de manera simbólica y estructurada por el grupo social y las instituciones, el origen del discurso y los rasgos conductuales que permiten la socialización, es decir, por la vía y contacto cultural tanto formal e informal, se adquiere el lenguaje en su carácter verbal y no verbal que hace posible la comunicación humana.

La apariencia, por ejemplo, se asocia con los simbolismos sociales y culturales a los que pertenece el actor, siempre variables, de acuerdo a los efectos de la moda, mientras que, las disposiciones físicas como el peso, la talla, la estética, son también índices que el actor utiliza en su acción, por el uso de dicha etiqueta corporal que acompañada de la etiqueta social, ambas están orientadas hacia la mirada e interpretación posible de los demás, lo cual también se conjuga con el mensaje que cada actor quiere reflejar en ese ser visto.

La idea central es que la comunicación no necesariamente debe ser considerada intencional o consciente, a veces puede finalizar en un encuentro o bien, interrumpir el proceso de comunicación. Pues también se va significando en el rostro y en el cuerpo las emociones o afectos, a partir de realidades transformadas en mensajes que hacen eficaces los tonos de enojo, frustración, agrado, aprobación, felicidad, disgusto, desprecio, indiferencia, etcétera.

De manera que la decodificación sensorial también se transforma en información de tipo visual, auditiva, olfativa, gustativa o táctil, sin duda tiene su dimensión social y cultural, a partir de los sentidos que se organizan “ritualmente” ante la expectación de los demás. Por ejemplo el bostezar durante la clase, el hijo que evita el contacto visual cuando su padre le habla de frente, el mirar el reloj obstinadamente durante una junta de trabajo, etcétera. Watzlawick también menciona algunas otras situaciones: “el sinsentido, el silencio, el retraimiento, la inmovilidad (silencio postural) o cualquier otra forma de negación constituye en sí mismo una comunicación.”¹¹³

He aquí la importancia de la comunicación no verbal, pues sea con palabras o silencios, activos o inactivos, todos ellos siempre influyen en los demás, quienes reciben el mensaje y al cual tampoco pueden dejar de responder. Por ejemplo, si alguien se encuentra leyendo el periódico o parece estar ocupado, puede estar enviando el mensaje de que no quiere comunicarse o bien, que encuentra desinterés y apatía para interactuar, a lo cual espera que el receptor responda en la forma deseada: ignorándolo, evitándolo, fingiendo que no lo ha visto o que no lo conoce, etcétera.

Las anteriores circunstancias en las que participa la comunicación no verbal, son interesantes si se ponen algunos ejemplos típicos de la interacción cotidiana. Así, todo lo que los actores hacen y pueden lograr con sus cuerpos comprende la gestualidad convertida en actos como rituales de saludos y despedidas (estrechamiento de manos, besos, abrazos, signos con la mano), modos para afirmar o negar, movimientos en el rostro y del cuerpo para acompañar el habla, la dirección de la mirada, la variación en la distancia corporal, maneras de tocarse o evitar el contacto; todo ello para regular el sentido de la acción o del mensaje.

Asimismo los actores dependen de sus “recursos rituales” empleados como técnicas de control que se vuelven elementales para mantener niveles cordiales o estables de comunicación, pues un actor puede sentir el riesgo de perder el control sobre su actuación o sobre su propio rostro cuando se encuentra

¹¹³ Watzlawick, Paul, et.al., *Op. Cit.*, p. 51.

interactuando, lo cual supone una puesta en escena en la interacción, en donde cada actor intenta controlar la imagen de sí a partir de lo que le da al otro, muestra empeño en su actuación, se esfuerza por evitar, asustar o componer las posibles equivocaciones.

De ahí que el ordenamiento o la “etiqueta” esté sujeta a muchos riesgos: frente a tales accidentes, tropiezos o rupturas a la convencionalidad y buen curso de la comunicación, el actor cuenta con “intercambios reparadores” que pueden matizar el agravio a las reglas implícitas de la interacción, así nos encontramos con excusas, tonos de humor, disculpas y disimulos; mientras se intenta restablecer la situación, es posible hacer uso a todo tipo de recursos. Por ejemplo, Goffman menciona que:

En la interacción, cada participante se esfuerza comúnmente por conocer y conservar su lugar, manteniendo todo el equilibrio de formalidad e informalidad que haya sido establecido para la interacción [...] tiende a ocultar su punto de vista sincero acerca de sí mismo y del otro que sea relativamente aceptable para éste último.¹¹⁴

Los autores antes mencionados coinciden en que la comunicación es un sistema complejo, el cual implica más que sólo la transmisión de información o un circuito básico y lineal, puesto que define una relación, así como la calidad de vínculo; dentro de diversos niveles del análisis interaccional.

Los procesos de comunicación verbal y no verbal se utilizan al mismo tiempo. De hecho, científicos de la comunicación han identificado cinco formas en las que la conducta no verbal interactúa con la comunicación verbal: 1) La comunicación no verbal puede repetir los mensajes verbales. 2) La comunicación no verbal enfatiza la comunicación verbal. 3) La comunicación no verbal complementa o añade algo más a la comunicación verbal. 4) La comunicación no verbal puede contradecir a los mensajes verbales. 5) La comunicación no verbal se utiliza, simplemente, en lugar de la comunicación verbal, a la que sustituye.¹¹⁵

Así que toda conducta e interacción tienen valor de mensaje, por mucho que uno lo intente no puede dejar de comunicar.

¹¹⁴ Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p. 180.

¹¹⁵ Watzlawick, Paul, et.al., *Op. Cit.*, p. 67

3.1.2 El cuerpo como mensaje en el espacio escolar.

El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro. Es como si tuviera palabras a guisa de dedos, o dedos en la punta de mis palabras. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto: por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discretamente, indirectamente, [...] por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso acerca de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación.

Roland Barthes

Norbert Elias hace un recorrido histórico sobre la genealogía del comportamiento, poniendo de manifiesto las técnicas y recursos corporales que tienen lugar en la vida cotidiana. Con las prohibiciones sobre el cuerpo, sobre todo en lo que respecta a los movimientos más íntimos o bien, las necesidades naturales, las excrecencias, las costumbres en la mesa, el comportamiento en público y las manifestaciones de violencia, se impone el control social que regula la vida en común.

La sociología aplicada al cuerpo, lo recupera de su lugar olvidado, además de recorrer su uso social, es decir, el hombre produce su cuerpo al entrar en el campo simbólico y en interacción con otros. El cuerpo no es solamente un conjunto de órganos y funciones fisiológicas, asumidas en las leyes de la anatomía; sino que se define como una estructura simbólica que extiende su naturaleza al plano social a través del lenguaje, los rituales de interacción, los signos y patrones corporales, las expresiones artísticas, la enfermedad y el dolor, el placer, el deseo y la angustia; como imágenes visibles que esbozan una realidad. Le Du en su texto *El cuerpo hablado*, expone que:

Un cuerpo humano no constituye un material inerte y homogéneo. Los deseos y los temores de cada uno se podrán expresar a causa de esta falla de la consigna. [...] que el cuerpo hable sin que nos demos cuenta [...] cuando el cuerpo se pone a hablar, nos apresuramos a hablar de él. Y sólo el que habla persiste en desconocer la brecha. La palabra sobre el cuerpo reemplaza la palabra del cuerpo.¹¹⁶

¹¹⁶ Le Du, Jean, *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*, España. Paidós, 1992, pp. 38-39.

Si hablamos de cuerpo no nos referimos al organismo, en su dimensión biológica; sino al cuerpo construido socialmente en el encuentro con el otro, que se estructura y se sostiene en una imagen corporal cuya base es subjetiva. Somos seres que nos constituimos en relación con otros, en esa medida nos comunicamos. La experiencia, lo vivido, está en el cuerpo, tanto como en la memoria, aunque en muchas ocasiones parezca complicado expresar verbalmente. Por ejemplo, una inscripción en la piel como lo es el tatuaje (y que es un tatuaje para otros), viene a ubicarse como una representación del “cuerpo del otro”, que puede estar ausente o bien, quiere estar presente. Así, el cuerpo se construye siempre sobre la base de otro cuerpo, que funciona como referente.

Ahora, es bien sabido que somos “un cuerpo”, a pesar de que el mismo permanezca olvidado, oculto o menospreciado por los antiguos cánones, que exaltan el desprecio por el cuerpo asociándolo con lo maligno y lo contagioso, suscitando la represión corporal; o bien, la racionalidad técnica que pone de manifiesto a un cuerpo “cosificado”, es decir, útil en función del uso al que es destinado, promoviendo cuerpos limitados y estereotipados.

Así, el cuerpo aunque representa un organismo en supervivencia, también es un rasgo cultural y un lugar de práctica, pues está ligado al ejercicio de diversos rituales de interacción, como también adquiere importancia para los campos de la higiene y de la motricidad; es decir, es un lenguaje que interviene toda comunicación. En ese sentido:

Lo que no se dice (el vacío) no será llenado por una palabra sino por cuerpos. Las cosas son palabras, pues además no es *el continuo de lo dicho* lo que llena el campo y tapa el vacío sino *el continuo de los cuerpos* el que no deja ningún lugar, ningún vacío corporal.¹¹⁷

En cada situación así como está involucrado el contexto, las palabras, el pensamiento, la emoción, las creencias, también lo está el cuerpo como reflejo de la cultura en la que nos encontramos inmersos, se trate de estereotipos, de la moda, la belleza, la higiene, el decoro, la “etiqueta”, o el pudor.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 30.

Todos ellos no son aspectos con los que el sujeto nace, sino son adquiridos a través de la experiencia, primero en la familia y posteriormente, en otras instancias de socialización como la escuela, el barrio, los grupos, o cualquier otra.

El cuerpo como texto y mensaje circula signos y señales, los interpreta y recrea la realidad. El cuerpo se alza como intermediario entre lo empírico y lo subjetivo de la condición humana; comunicamos aún sin pretenderlo, tan sólo con la expresión del rostro, los movimientos corporales “involuntarios”, las posturas, el aspecto físico, la mirada, el silencio, con el uso de objetos y del espacio. En particular, el cuerpo alcanza mayor protagonismo durante la interacción, pues los gestos que en apariencia parecen triviales son emblemáticos, ya sea que enfatizen o contradigan al mensaje oral, suelen proporcionar información adicional, puesto que envían mensajes sobre la disposición para comunicar, la intensidad del vínculo, regulan los intercambios vocales, etcétera. De manera general:

Es el lenguaje del cuerpo, la comunicación no verbal. Knapp distingue en ella siete campos que proporcionan información: movimiento corporal o cinésica, características físicas, comportamientos táctiles, paralinguaje, proxémica, artefactos y factores del entorno.¹¹⁸

En los centros escolares, por ejemplo, los niños hablan mediante su cuerpo permanentemente, pues sus gestos, silencios, posturas corporales, acciones, e incluso la inactividad, dice todo que lo que callan, lo que no se atreven a decir. Detrás de lo que los docentes pueden escuchar de sus alumnos, estos siempre expresan su subjetividad mediante ese cuerpo temeroso, agresivo, rebelde, pasivo o desafiante.

Sabemos que para la pedagogía, un niño representa el exceso de impulsos y la ausencia de controles internos; mismos que son objeto de disciplina, a costa de perder espontaneidad; de manera que el alumno debe aprender aquello que debe hacer y lo que no debe hacer, pues su comportamiento debería reflejar las normas marcadas por los padres, los maestros y por la institución. En ese sentido, los programas educativos hablan sobre el cuerpo, pero del cuerpo no se habla en la escuela; pues a este, se le regula, se le ubica y disciplina.

¹¹⁸ Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 2001, p.106.

Cada situación escolar, está sometida a reglas, mismas que atraviesan los cuerpos de los alumnos, al contar con tiempos, lugares y métodos específicos de ordenamiento y de proceder en las diferentes actividades escolares. De modo que los espacios se diseñan para que el cuerpo se posicione de determinada manera, ya que cada una de las tareas y áreas escolares contempla al cuerpo. Son los docentes quienes se ocupan de la parte académica de la institución, como también operan sobre el cuerpo; diseñando sistemas de administración y control de los alumnos en sus desplazamientos, recreos, horas libres, tareas, horas de trabajo, etcétera.

Sin embargo, como se ha mencionado en capítulos anteriores, la escuela es un lugar propicio para la reapropiación del espacio, pues con el tiempo, tanto docentes como alumnos se adaptan y modifican los espacios de manera que los cuerpos encuentran mayor fluidez. Ya que la escuela no puede detener las expresiones de subjetividad de los alumnos. Recordemos que, los gestos, las posturas, el uso de los espacios y los ritmos de la acción tienen características singulares en cada sujeto y en cada situación, por lo tanto, son portadores de un significado en espera de alguien que lo reciba.

No hay aprendizaje que no pase por el cuerpo, de modo tal que los niños recuperan su cuerpo de manera inmediata, a través del juego y de comportamientos alternos dentro y fuera del salón de clases, así liberan lo negado, la angustia y la tensión. Ello es más evidente afuera del salón de clases donde ya no es necesario que se comporten como el alumno ideal; pues sobresalen las formas sucedáneas de portar, vestir, decorar y presentar al cuerpo de acuerdo a las preferencias, los intereses, temores o proyecciones personales. De modo que, al niño hay que situarlo como portador de un cuerpo, con el que va todos los días a la escuela, a pesar de que desprenda a cada momento los condicionantes sociales aprendidos.

Capítulo IV: EL DIBUJO INFANTIL Y SU VALOR COMUNICATIVO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

4.1 Acerca del dibujo infantil.

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.

Lev Vigotsky

Cada dibujo que se crea posee sus particularidades, corresponde a un nivel de aprendizaje, a una forma de interpretación, a elementos o signos que cobran valor cuando se plasman, por lo que cada dibujo nunca será igual para todos, pues varía de acuerdo a la edad, al medio social, al sentido personal, es decir, la actividad gráfica además de ser dependiente de las destrezas técnicas, visuales y artísticas, así como de las habilidades y de la maleabilidad de los materiales, está sometida a los rasgos culturales en los que se contextualiza el dibujo. Entonces:

Quienquiera que dibuje se encuentra confrontado siempre al resultado de su acto, a la resistencia de los objetos a sus movimientos, a la necesidad de conciliar y ajustar los impulsos motores nacies y sus efectos; por ejemplo, el movimiento debe poder adaptarse a la naturaleza del material, más o menos frágil, a sus dimensiones, más o menos restringidas, en función de la técnica y de la herramienta utilizadas. En el caso del dibujo, además, el movimiento deberá muy a menudo someterse a la intención representativa del dibujante y a las exigencias del signo icónico.¹¹⁹

En ese caso, si se quiere representar una casa, no basta con trazar un triángulo sobre un cuadrado, para ser apreciada como tal, hay que añadir puertas, ventanas u otros elementos que detallan y signifiquen de manera compleja al objeto, sólo en conjunto cobran sentido para quien lo realiza y lo mira. Lo cual habla de que un sistema gráfico no es tan convencional para el niño como parece, más bien se apoya en formas que este aprende a utilizar en función de sus capacidades

¹¹⁹ Wallon, Philippe, Cambier, Anne y Engelhart, Dominique. *El dibujo del niño*, México, Siglo XXI, 2009, p. 20.

perceptivas y motrices¹²⁰; como también está en manos del papel de la socialización, o sea, la entrada del niño a lo simbólico, en donde aprende a reconocer símbolos, códigos, leyes, regularidades y convencionalidades culturales. A menudo esas estructuras llegan a condicionar las representaciones gráficas, configuran reglas que los niños suelen seguir para la elaboración del dibujo, mismo que al final describe su contexto, ya que está relacionado con un código social y cultural.

Algunas perspectivas sociales, psicológicas y pedagógicas suelen considerar al dibujo como un proceso evolutivo vinculado con las capacidades motrices y visuales, indicativo del nivel de madurez en el desarrollo humano, la elaboración de los signos y su reunión son indicadores de socialización, así como niveles de comprensión y expresión, es decir, para el niño, dibujar es aprender a utilizar símbolos, a manipularlos, jugar con las reglas que vinculan a las cosas con su significado y su medio, representar historias por medio de la imagen. De modo que la producción gráfica es un medio para acercarnos al universo simbólico e imaginario del sujeto, en tanto que cada signo representa un objeto (ausente, presente, futuro, real, ficticio o desplazado) que puede ser revelado.

El valor del dibujo radica en que hace referencia a informaciones creadas o aprendidas por cada sujeto, de esa manera, el esquema gráfico no sólo evoluciona en función de la edad¹²¹ sino también dentro del entorno del niño. Su sistema cultural que le impone formas de lenguaje y representación particulares para comunicarse, expresarse y manifestarse. Por lo que, el dibujo desemboca en un acto complejo, donde se mezclan una serie de influencias, que están en constante cambio o modificación pero que a su vez se integran progresivamente en el niño de acuerdo con su experiencia.

¹²⁰ En el texto de Wallon, Cambier y Engelhart, cita a Piaget, para hacer referencia al estadio sensoriomotor, el cual constituye un medio de adaptación al entorno y un medio de acción sobre éste. De ello se dice que tanto se trate del bebé que construye un esquema sensoriomotor, como del pintor confrontado a su creación, ambos intentan organizar la realidad, producir un efecto personal, ya sea a través del acto y del movimiento, van afirmando su intención de imponer su propia realidad y revelan la orientación de su deseo. *Idem*.

¹²¹ Por ejemplo, Wallon y su equipo de trabajo señalan que “cada dibujo traduce muy correctamente la edad del niño. [...] cada dibujo es la manifestación de una manera personal de integrar las reglas que organizan el medio y las obligaciones cognitivas o emocionales que estructuran el espacio mental. *Ibidem*, pp. 37-64.

A menudo, suele pensarse al dibujo infantil como deficiente, esta visión puede corregirse si se entiende que su intención es distinta de la de copiar al objeto o plasmarlo en sus regularidades y detalles, más bien muestra las cosas en un plano interior, subjetivo, tal y como lo percibe el niño, de ese modo no hay fracaso en sus dibujos, no tienen aciertos, ni errores, solo son expresiones de la manera de percibir o de pensar y por ello no deben catalogarse. Al contrario, el dibujo puede ser una herramienta de análisis frecuente sobre datos cualitativos, sobre todo si se trata de desentrañar la relación que establece el sujeto en relación a su entorno.

Las representaciones gráficas infantiles en la mayoría de las ocasiones constituyen esos rasgos precisos sobre datos que hablan acerca de la estructura psíquica y social del niño. El dibujo presenta signos o imágenes que permiten ver y/o explicar lo que en ocasiones resulta difícil decir con palabras. Puede develar ciertas actitudes de los niños hacia sí mismos y hacia los demás: sus miedos, ansiedades, conflictos, afecciones, preferencias, su entorno social o familiar, etcétera. Por ello, no es casual el valor primordial que los niños le conceden a dicha actividad así como el aprovechamiento que de ello se puede obtener. El investigador puede hacer una interpretación sobre aquellos elementos que pudieran parecerse significativos o relevantes en sus composiciones gráficas, pero mejor aún es cuando el propio actor complementa la historia y sentido del dibujo con palabras.

Sin embargo, interpretar un dibujo no es una labor sencilla, pues implica un trabajo en donde se pasa de un sistema de signos a otro. Las generalizaciones sobre dichos signos no son siempre las más adecuadas, ya que si bien, los elementos gráficos funcionan como probables indicadores¹²² de madurez, de problemas emocionales, de rasgos de personalidad, etc., también permiten integrar un mundo, escenarios de interacción y puestas de escena que remiten a ciertos vínculos sociales o signos inconscientes del niño. En términos generales la

¹²² De modo que, el dibujo infantil es una herramienta para encontrar "necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad [...] así como también puede ser empleado como un test de maduración y como una técnica proyectiva." Münsterberg, Elizabeth, *El dibujo de la figura humana en los niños*, Argentina, Guadalupe, 2002, p. 16

elección de las imágenes que se plasman es una evocación de la experiencia, puede representar también una forma de expresión para el niño y está permeada por el placer de reproducirla y ser estimada por su valor simbólico.

El análisis del dibujo a menudo enfrenta dificultades de carácter interpretativo, por ejemplo, se dice que la distribución de los elementos gráficos en el espacio (superficie del dibujo), ya sea por la proximidad o por el distanciamiento, puede comunicarnos la calidad del vínculo con dichos objetos (de afinidad o de conflicto), así también la articulación social que el niño mantiene hacia ellos (relaciones jerárquicas, transversales o ambivalentes) y la polaridad de sus sentimientos (amor, odio). También, un dibujo refleja el espacio inconsciente y la personalidad. En ese aspecto se puede observar el carácter emocional como: la sensibilidad, los temores, la impulsividad, el conflicto, la rebeldía y la agresión. El uso del color expresa igualmente los afectos, pues concentra el estado de ánimo y en ocasiones la disposición de carácter (pasivo o agresivo) que los caracterizan. Además de ello, el dibujo es una representación del tiempo y el espacio para el niño, elementos que pueden ser apreciados mediante su trazado, direccionalidad, manejo de planos o dimensiones, amplitud, entre otras tantas características.

Generalmente, encontramos dos tipos de dibujos: libre o espontáneo y a petición. El primero, comúnmente se caracteriza porque la motivación es interna, por lo que la elección de los objetos a dibujar es totalmente autónoma, en ello el niño da rienda suelta a su imaginación y expresividad, libremente proyecta, plasma su mundo interior. Mientras que los dibujos a petición, se obtienen de una forma más coercitiva, donde se incita a la actividad y en este caso el investigador sugiere o impone el tema y a veces los elementos a dibujar.

Básicamente, la distinción entre uno y otro radica en que el dibujo libre es una selección temática propia del niño y, el dibujo a petición, además de que puede servir como un test, obedece a las instrucciones dadas por el investigador, en consecuencia esto puede influir en el resultado final. Por tanto, este tipo de dibujos que suele estar influenciado por factores externos, como lo es la presencia del observador y la modalidad que cobra de ser una tarea, implica en cierto grado una limitante importante a tomarse en consideración durante el análisis.

Aún así, se trate del dibujo libre o por encargo, el realizador hará referencia a la información que le es propia, la cual ha sido interiorizada a través de su experiencia, lo cual implica que el dibujo será una construcción de elementos representativos, ya sean aprendidos, socializados, o sentidos; estos puede tener rasgos comunes a una gran cantidad de sujetos en una misma cultura, pero también son resultado de informaciones personales, vinculadas a la vivencia individual.

En un dibujo, las líneas y formas aisladas son difíciles encontrarles un sentido; pero, en conjunto con el color, la dirección y el trazo mismo representan un objeto, una emoción, una situación. Y, no lejos de ello está la intermediación del lenguaje, cabe destacar que cuando los niños dibujan suelen acompañar la actividad con gestos y con un discurso, lo cual es dar una connotación que no hay que omitir, el lenguaje verbal (relato) y no verbal (reacciones, sensaciones, glosa corporal) permiten gran parte de la información subjetiva y social que se suscita en el niño.

Por lo cual, es importante tomar en cuenta variables de otra naturaleza, además de las modalidades como el trazado, las características de utilización del espacio, el orden de aparición de los elementos, la organización general de la producción, etc. Wallen y eds. mencionan que algunas de las categorías técnicas para definir la intención del dibujo y sus características son:

- La *ejemplaridad* corresponde a la necesidad que tiene el niño de contar el objeto dibujado y evidenciar las características esenciales para la identificación de la imagen. El niño escoge el lado en que se distinguen mejor las propiedades que identifican a la forma o el objeto.
- La *transparencia* es evidenciar lo que el niño conoce del objeto y de sus particularidades ignorando, de cierta manera, las coerciones del mundo visual. Dibuja haciendo visibles todos los elementos de la estructura de la forma o el objeto, nada queda oculto, en especial si tiene significado expresivo.
- La *rigidez* se caracteriza por figuras estáticas, tiesas, con trazos duros, casi rectos que no sugieren dinamismo.
- El *abatimiento* es una solución original, propia de la infancia, al problema de querer ser explícito y tratar de que nada se oculte, que todo sea acorde con lo que ve, con lo que sabe y le

interesa de las cosas, por lo que todas las figuras son proyectadas sobre el plano de piso, como si todo se viese de arriba abajo.

- La *utilidad* disminuye, suprime o aumenta de tamaño lo que le parece relevante para subrayar su importancia.
- La *yuxtaposición* sirve para que los elementos no se cubran unos a otros, traza las figuras completas y del mismo tamaño en una organización horizontal y en renglones (uno sobre otro), de esta manera representa en el dibujo los espacios o lugares reales.
- La *dispersión* es una distribución desordenada de las formas en la superficie, no hay relación entre ellas dentro del dibujo, quedan aisladas, no existe un orden o una asociación.
- La *simetría* se considera como la tendencia a buscar el equilibrio y la armonía que ordena las figuras en términos de proporción, uniformidad y color.
- El *realismo intelectual* el niño elegirá entre las numerosas particularidades del objeto, observables o no, las indicaciones y los detalles correspondientes a la traducción de un saber particular que le es propio.¹²³

En el realismo intelectual el niño interpreta los temas que le llaman la atención, realiza dibujos en los que describe el medio y situaciones específicas según su percepción, su lógica, pinta figuras y cosas de acuerdo con su conocimiento o según el valor significativo que tienen por la relación que guarda con ellos y por la participación que tienen en su vida, además de que incluye detalles que considera importantes, dándoles relevancia en el trazo, en la distribución de las figuras y en los diversos modos de plasmarlas. A continuación algunos ejemplos de dibujos que nos parecieron relevantes en la investigación en la escuela primaria:

Figura 1



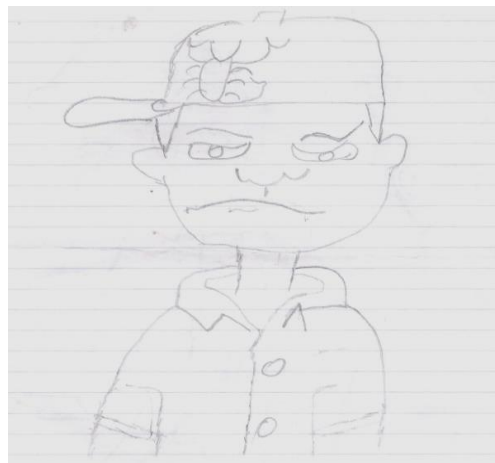
Figura 2



¹²³ Wallon, Philippe..., *Op. Cit.*, p. 30.

En el caso de los dibujos de la figura humana, éstos pueden reflejar actitudes, preocupaciones y ansiedades. Se considera uno de los temas más recurrentes durante la infancia, ya que los niños viven su cuerpo y aprenden a través de él, mediante los sentidos y las sensaciones externas e internas. Son capaces de interpretar su cuerpo en movimiento, en distintas posiciones y con distintos ambientes, tal como se muestra en los gráficos anteriores (figura 1 y figura 2) que fueron hechos por niñas de 5° grado en la escuela primaria. La figura de sexo femenino que eligieron representar parece referirse a ellas mismas, probablemente porque es a quien mejor conocen y de quien pueden hablar más a través de su dibujo, o bien tiene que ver con un proceso en donde los niños prefieren relacionarse con compañeros del mismo sexo y en consecuencia rechazan al sexo opuesto. En este caso, ambas dibujan rasgos que consideran que las distinguen, por ejemplo, sus características anatómicas y de proporción, la vestimenta, la posición de la figura, el color y el ambiente en el que colocaron a su personaje. La figura 1 parece indicar una buena adaptación social de la dibujante, pues su personaje es usual, regular y proporcionado, sin omisiones importantes que puedan mostrar irregularidades emocionales o de conducta. Por otra parte, la figura 2 es simétrica y cuenta con algunos detalles especiales como los brazos ocultos detrás de la espalda, no hay línea de base, el sombreado en una parte de la cara (transparencia) con el cabello; sin embargo, algunos de estos indicadores pudieran reflejar su actitud y preocupaciones, posiblemente esté proyectando timidez o retraimiento, dificultades de contacto físico o para comunicarse con los demás.

Figura 3



La figura 3 fue elaborada por un alumno de sexto grado de la escuela primaria, se distingue por el “realismo” expuesto a través del detalle y la especificidad en su vestimenta y en el rostro. Es notorio que le concede importancia a la expresión facial, su gesto puede demostrar una actitud adulta o agresiva; mientras que el tamaño grande de su figura no parece accidental, ya que pudiera estar evitando dibujar las piernas y los pies (no porque sea incapaz de dibujar las extremidades), probablemente con la finalidad de comunicar una falta de reconocimiento de los demás hacia él, también puede estar revelando su deseo de arraigo y aceptación, o simplemente quiere ser visto, darse a notar frente a los demás, puede ser que la postura y actitud de su personaje tenga la intención de aparentar una edad mayor, lo que sería significativo porque podría estar idealizando a sujetos con semejantes características, rasgos, formas de vestir, de actuar y de relacionarse.

En los dibujos de la familia, los niños suelen expresar condiciones, conflictos o dificultades comunicativas y sociales, las preferencias y reacciones que mantienen frente a las relaciones que se establecen dentro de su entorno familiar. Es posible distinguir a los personajes con quienes mantienen estrecha relación, al hacer un retrato activo de ellos; o bien identificar a aquellos con quienes tienen poco o ningún contacto, expresando desapego o abandono mediante imágenes deformadas, irreales o extrañas. Se pueden apreciar elementos significativos que revelan su estructura social tal y como los niños la significan, donde destacan sus preferencias, el rol que cumple cada miembro de su familia y su lugar en la estructura, describen cómo se perciben a sí mismos y a los demás, manifiestan atributos y desplazamientos, exclusiones, violencia, sexualidad, ausencias y aproximaciones.

Figura 4



El anterior dibujo familiar (figura 4) de acuerdo con la posición y tamaño de cada uno de los elementos sugiere que tanto los padres, como el que dibuja, tienen un lugar primordial en la estructura familiar, al parecer les ha otorgado mayor importancia y detalle, ha priorizado por orden de aparición: en primer lugar al padre, después a la madre, enseguida el mismo y por último a los hermanos, de tal forma que le ha asignado a cada miembro de su familia un rol y representa cómo cree que están configurados esos vínculos familiares. No obstante el contacto entre él y sus padres no está totalmente definido, sin embargo los brazos largos pudieran reflejar una demanda latente por ocupar el lugar más importante respecto a sus hermanos, tal vez porque es el hijo menor, o como una manifestación del deseo, o realmente desempeña el papel más significativo en la familia que lo coloca en un lugar preponderante. Así mismo, refleja una probable exclusión hacia los hermanos, o bien, poca identificación con ellos. En la metodología sobre el dibujo se menciona que:

La omisión de ojos expresa la obstrucción de la comunicación, un bajo interés social y habitualmente aislamiento.

La omisión de la nariz refleja una conducta tímida, o una escasa interacción social, así como un sentimiento de inmovilidad e indefensión, es decir inhibición para la independencia.

La omisión de la boca sugiere el rechazo a comunicarse, angustia, inseguridad o depresión.¹²⁴

En su dibujo, el niño expresa un posible conflicto o fractura del vínculo, ya que ha omitido los rostros de sus hermanos. El desplazamiento se puede inferir porque no hay una diferenciación entre los hermanos, es decir, no les dedica tiempo para el detalle y el adorno, no manifiesta características distintivas para cada uno de ellos, por el contrario muestra indiferencia, falta de reconocimiento, lo cual pudiera estar expresando su rechazo, o la diferencia radical hacia ellos.

4.2 Dibujo, comunicación y subjetividad.

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca del Cuzco. Yo me había desprendido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor, y quién una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas, y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo, me mostró un reloj dibujado con tinta negra en la muñeca:

- Me lo mandó un tío mío que vive en Lima -dijo.

-¿Y anda bien? -le pregunté.

- Se atrasa un poco - reconoció.

Eduardo Galeano

Cada sociedad, cada grupo, se expresa gráficamente de manera diferente y específica, sin por ello descartar o menospreciar la existencia de signos y reglas universales. Ya decía Cassirer¹²⁵ que el hombre es un ser simbólico porque reproduce la naturaleza y la desvía hacia una experiencia sensible, así, tiene la posibilidad de interactuar y representar el valor subjetivo de su acción.

Durante la infancia, la actividad gráfica tiene un lugar privilegiado, pues mediante ella los niños comunican lo que perciben y lo que entienden. Aquel

¹²⁴ Véase: Münsterberg, Elizabeth, *Op. Cit.*, Capítulo 4.

¹²⁵ Véase Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica*, México, FCE, 2007.

garabato que comienza por ser casual y fortuito, se convierte en un trazo intencional y voluntario al que le otorgan un significado emocional y/o social. Con la representación de formas, figuras y objetos descubren la oportunidad de observar, evocar, imaginar y asociar los afectos e ideas con el mundo circundante. Cuando un niño dibuja suele incluir:

- Aquello que le resulta significativo porque está ligado a él, lo considera importante, le interesa o le preocupa.
- Lo que observa y conoce de las cosas, lo que le parece representativo de ellas o lo que asocia a su persona.
- A nivel cognitivo, su dibujo incluye lo que ha adquirido y aprendido de acuerdo a su edad y desarrollo, como también en función de sus experiencias cotidianas.
- Así mismo, dibuja lo que le es posible, de acuerdo a sus capacidades motrices y de destreza.¹²⁶

En ese sentido, los gráficos infantiles son expresiones de las distintas maneras de pensar, percibir y sentir de los niños. De modo que:

El dibujo es un recurso gráfico por medio del cual se expresan ideas, y se interpretan experiencias y emociones. Las habilidades del dibujo se desarrollan de manera natural, en la práctica común, hasta cierto nivel aceptable o comprensible para todos.¹²⁷

Entonces, dibujar es un acto social, permeado por la cultura y los valores que la subyacen. Privilegia la socialización, que implica un vínculo con otro, elaborado a partir del objeto que se percibe, que se conoce y que afecta la experiencia sensible del sujeto, su necesidad por registrar y/o comunicar situaciones afectivas, sensibles, conflictivas, familiares, escolares, triviales, complejas, etcétera.

Los niños, después de encontrar placer en el acto de representar objetos, se hacen conscientes de la huella que dejan cuando dibujan y entonces lo retoman como una forma de lenguaje. Lo que comienza como un juego, trazos simples, rayas y garabatos, al poco tiempo, manifiesta la relación que se tiene con los objetos y su mundo; de manera que el niño intentará reproducirlos más a menudo e intencionalmente. Será notorio el esfuerzo por representar diversos

¹²⁶ Venegas, Alicia, *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*, México, Paidós, 2002, p. 71.

¹²⁷ *Idem*.

objetos y situaciones. Aunque la forma en que los niños perciben la realidad, regularmente difiere de cómo la conciben los adultos, es razón de que el dibujo cobre mayor importancia, al figurar un realismo inatrapable por el lenguaje oral o escrito, ya que:

El grafismo del niño es, ante todo, “una semántica abierta” en la que cada signo se combina con otro de manera siempre más compleja. Evidentemente, esta semántica muestra a la persona, su individualidad, lo que es en el momento presente pero también, sin la menor duda, refleja un saber colectivo legatario de una convención simbólica. [...] como todo lenguaje, el dibujo infantil está profundamente marcado por los fundamentos esenciales de la cultura y refleja de manera privilegiada muchos valores que sirven de base a la comunicación social.¹²⁸

Como el lenguaje verbal, el dibujo nos cuenta una historia, más no por ello, las imágenes sustituyen a la palabra, se combinan, se convierten en un lenguaje y medio de comunicación más cómodo para los niños; en ello cumplen con un carácter expresivo, narrativo y proyectivo, en el sentido de que plasman su intención y además de representar un objeto, también dejan escapar los deseos (inconscientes) que dan cuenta de ciertas situaciones que el niño necesita comunicar.

Entonces, el dibujo también es objeto, pues constituye un testimonio del sujeto, su subjetividad y la influencia de lo social. Está envuelto de signos y significaciones que dan cuenta de la personalidad y la interacción del sujeto con su entorno. “...el dibujo cuenta lo que soy porque mis movimientos me pertenecen y porque los trazos así producidos son la expresión y la traducción momentánea de mi existencia, de mi pensamiento, de mi interioridad”.¹²⁹ De ese modo, la función del dibujo es capturar la subjetividad y la fantasía, socavadas por la racionalidad, pues rebasa la preocupación por representar la realidad; es un sistema simbólico que comunica y es intermediario entre el mundo interior del sujeto y el mundo exterior. También es una descripción y una expresión a base de signos de lo que es la cultura.

¹²⁸ *Ibidem*, pp. 70-71.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 14.

Por lo tanto, un dibujo es un lenguaje al alcance de los niños, un apoyo para manifestar lo que a veces resulta difícil decir de otra forma. Cuando dibujan, significan. Así como ocurre con el juego, comunican su discurso -un relato, una situación, un estado de ánimo, un sentimiento, una acción- para alcanzar una intención y un destino. Porque como lo menciona la autora Maritza Gómez: “cada autor crea un nuevo lenguaje simbólico, donde dibujar es *otro hablar, imaginar y representar*. El trazo en la hoja en blanco da cuerpo a esa memoria imaginada, heredada. La actividad es un juego del imaginario que se hace gráfica, dato, memoria.”¹³⁰

En el dibujo, el sujeto se muestra a sí mismo sin necesidad de estar presente, basta con dejar huella acerca de su manera de ser, actuar y pensar. Por esa razón, las representaciones gráficas de los niños nos ilustran los objetos tal y como los perciben. Son un fragmento de su historia personal, que cuenta un momento específico, un vínculo particular, un saber, una afición, algo cotidiano o atípico.

Como instrumento, el dibujo, sea de la naturaleza que sea, un monigote, un objeto, la familia, etcétera, nos deja conocer algo sobre sí mismo, parte de su subjetividad, nos transmite elementos de su realidad externa, su medio que lo rodea. Podemos suponer que como con el cuerpo, el dibujo, se presenta como mensaje en el que circulan deseos, fantasías, avatares, encuentros, vivencias, pues de manera semejante la imagen del cuerpo o el dibujo, portan al “yo”, condensan gran parte de la experiencia subjetiva y social del niño.

De igual modo, como en el proceso de comunicación, en el dibujo, se cometen torpezas, lapsus o acciones desconcertantes que se encuentran fuera del encuadre social esperado o institucional, ya que esta acción pasa por diferentes intentos, borrones, tachaduras y cambios que el niño marca tanto en las formas como en los arreglos de lo que quiere llegar a hacer y que sea aceptable para lo que quiere decir. Reúne sus conocimientos, imaginación, lógica y técnica para manifestarse. Dibuja y combina trazos, formas y color, símbolos, significaciones,

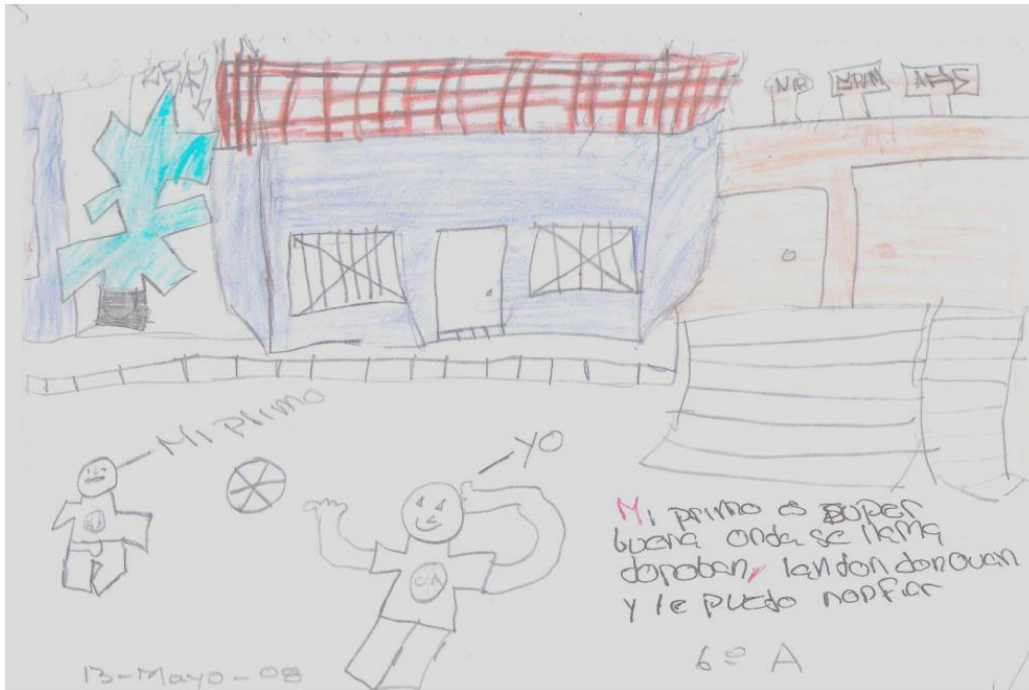
¹³⁰ Gómez Muñoz, Maritza, “Dibujar es hacer memoria” en *Entre maestros. Revista para maestros de educación básica*, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 7, núm. 23, invierno 2007, pp.15-16.

objetos, etc., mediante una actividad, en la cual van descubriendo un lenguaje y su capacidad creadora para proyectar y manifestar una parte de su universo.

El dibujo como sistema, sólo adquiere significación para el sujeto y sus observadores en un espacio cultural, donde se le da un valor simbólico, como mensaje que circula (comunicación) y como objeto de expresión e instrumento metafórico y metonímico de lo que se es. Así, los niños comunican la relación que tienen con los personajes de su entorno, pueden expresar manifestaciones de circulación del poder o de los afectos y la percepción que tienen de su entorno.

En la siguiente representación (figura 5), el niño ilustra su barrio o contexto social: al centro, su casa, la cual pudiera evocar simbólicamente a la madre, se encuentra dibujada con una puerta cerrada, ventanas canceladas y un cerco en la parte superior que pudieran ser elementos que hablan sobre las dificultades en la comunicación ó probablemente algún tipo de distanciamiento en la relación familiar. Por otro lado, el árbol, suele representar a la figura paterna, que en el dibujo pudiera mostrar elementos de agresividad, debido a las formas desorganizadas y con terminación en punta, la posición que ocupa está cercada entre la casa y los demás edificios. Sin embargo, la calle (barrio) juega un papel importante dentro de su dibujo, en ese espacio se coloca a sí mismo en medio de un partido o juego de fútbol, donde muestra una identificación con el primo a quien nombra y con quien comparte la actividad, así como el símbolo del equipo de fútbol: "América". Sus brazos grandes y extendidos pudieran hablar de la relación que mantiene con el primo. No obstante, la ausencia de pies, pudiera reflejar desestabilidad o debilidad en el "sostén social", en el arraigo familiar. De manera general, su dibujo es una representación del contexto: la calle, el graffiti, el juego y la familia. Articula símbolos, elementos gráficos y de expresión de la historia propia, por lo que se pueden apreciar los procesos de interacción, de socialización y de institucionalización propios de la subjetividad y colectividad que lo significan como individuo.

Figura 5



4.3 El papel del dibujo en la escuela: rasgo de socialización.

El dibujo del niño, como todo otro sistema de imagen no es el reflejo de la realidad sensible. No es más que la transposición simbólica en un orden de signos, en un sistema semiológico. Estos significantes se articulan entre ellos según principios que es posible desprender con un análisis estructural.

Daniel Widlöcher

Si el dibujo cumple una función comunicativa, la cual no hay que desdeñar, sino interpretar o descifrar como se hace con cualquier otro tipo de mensaje. Así, un dibujo es una información valiosa sobre el sujeto y su medio ambiente, es un modo de verbalizar, condensa situaciones, vivencias fijadas de un contexto determinado, y en el caso de los niños suele ser un medio de comunicación privilegiado de un campo simbólico: de conexiones asociativas, semánticas y afectivas.

A veces, el dibujo antecede a la palabra del niño, de manera que nos enfrentamos a un mensaje dispuesto a ser codificado. Cada trazo no es un garabato, solo o en conjunto con otros elementos deja de ser un signo arbitrario y deriva en un símil con la naturaleza, con el entorno, con personajes y con las

emociones. Su significado nos remite a la información que el niño ya ha interiorizado, a memorias, a experiencias que guardan correspondencia con su edad, con su contexto social o con lo que describe a su persona, su familia, su escuela y sus amigos; sus sitios preferidos, lo que teme o que anhela, a quien admira o de quien se aleja.

La experiencia en la escuela primaria nos ha mostrado que el dibujo tiene un lugar privilegiado en el campo de expresión para los niños, entre seis y doce años. Sus imágenes muestran la ingenuidad y al mismo tiempo el realismo, guardan en su estilo una transcripción de la forma en que conciben su entorno, un mundo simbólico permeado de lo visual, lo sonoro y lo verbal, en él se encuentra inmerso el sujeto, sus lazos sociales encarnados en sus amigos, en la escuela, en su barrio o en la familia; diversas instituciones en las que tiene experiencias de diversa índole. De manera que, en los dibujos infantiles podemos observar elementos que los vinculan a las condiciones sociales que viven, ya que el proceso de simbolizar y comunicar tiene que ver con el campo de lo social. Como bien lo dice Maritza Gómez:

El dibujo cuenta a quien pueda comprenderlo lo que yo soy en el momento presente, integrando sin ambages el pasado y mi historia personal. [...] la imagen dibujada aparece como una transcripción sobre la hoja de papel de las cualidades sensibles del objeto, reduce lo real para evocarlo mejor; es una elaboración original, un conglomerado de significantes, cuya naturaleza y estructura están ampliamente determinadas por diversos procesos de orden perceptivo, cognoscitivo, sociocultural, procesos que, por lo demás sirven de base y dan forma a la personalidad del dibujante.¹³¹

El dibujo como actividad artística puede ser una forma de válvula de escape y de unión de aspectos motrices, cognoscitivos y afectivos, como también un medio de socialización. Sin embargo, hay que reconocer que las actuales actividades artísticas en las escuelas son limitadas y muchas de ellas destacan su insuficiencia al abusar de la imitación, de la repetición o de la reproducción de estereotipos. Además de que la exigencia institucional somete las expresiones de los niños a fines de carácter educativo-formativo, ya que busca obtener resultados

¹³¹ *Ibidem*, pp. 15-17.

operativos, racionales, eficientes y funcionales para el aprendizaje. La prioridad en la mayoría de las instituciones escolares está puesta en la eficacia técnica, misma que suele sofocar la creación libre, fértil y activa de los niños.

Un niño se expresa de modo artístico con la palabra, con sus movimientos corporales, a través del dibujo, la música, etcétera. Actúa libremente para satisfacer necesidades comunicativas y expresivas, reflexiona sobre su experiencia y sobre su realidad. Así, el ser humano necesita del arte porque posee una potencialidad creadora.

Pichón-Riviére, deduce que el objeto estético emerge del inconsciente, de las fantasías, del umbral, de las frustraciones, etcétera, de manera que todos guardamos en proporciones diferentes la necesidad de vincularnos con una labor creativa, dirá que:

Toda la tarea del creador es la re-creación a través del movimiento del sentimiento de muerte consciente o inconsciente en relación con aspectos determinados. Es decir, que todo gira alrededor del poder resolver sentimientos de inercia o de impotencia interna o de muerte sobre la base de un movimiento determinado. Esto mismo hace impacto en el espectador, que participa, identificándose con el creador, de los mismos mecanismos y adquiere carácter de vivencia estética o de diversión por el hecho de que resuelve ansiedades muy profundas ligadas a la muerte. [...] La experiencia estética que ocurre y es vivenciada por el espectador, se presenta cuando un objeto (obra de arte) funciona simbólicamente para él como un medio de satisfacción de sus necesidades emocionales (fantasías) inconscientes. Se trata aquí de un descubrimiento; en realidad es siempre un redescubrimiento de sus fantasías inconscientes a través de la forma y el contenido del objeto estético, como una reacción en espejo.¹³²

Es decir, el acto creador nos evoca los escenarios instituyentes del espacio escolar, como sucede en las actividades que ya mencionábamos donde se interpone el cuerpo y sus afectos; por ejemplo, en los juegos de los niños, pues en ellos el cuerpo es portavoz de violencia como también se juega con los límites y con las emociones, así lo observa una maestra:

Yo digo que una forma de violencia es, por ejemplo cuando juegan pesado. Aunque dicen que están jugando, se están lastimando, se están

¹³² Pichon-Riviére, Enrique, *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social (III)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003, pp. 14, 17.

*afectando. No puede ser un juego cuando sí te doy un golpe y te duele, pues ya te estoy afectando.*¹³³

De la misma forma, los mensajes y los dibujos plasmados en los baños de la escuela son expresiones que funcionan como sublimación de violencia, son actos creadores que alteran el lenguaje y sirven como medios alternos de comunicación a través del juego de palabras, las imágenes y las señas que denotan un doble sentido.

También Hanna Segal habla acerca del proceso creador como una necesidad del hombre por expresar lo que siente en lo más profundo de su mundo interno. Tomando como hilo conductor a Freud, agrega que:

Los deseos expresados en la obra de arte son deseos reprimidos, inaceptables para la conciencia. ¿Qué hace que aceptemos su expresión por el artista? Freud da una triple respuesta. Primero, la fantasía del escritor debe perder su carácter puramente egocéntrico y referirse a algo universal. Segundo, el deseo está parcialmente disfrazado. Es posible que esté alivianado, y se disfraza de una manera similar a los disfraces del sueño. Tercero, el artista nos da un placer estético que nos desvía del pensamiento oculto, un placer que nos soborna para que aceptemos este pensamiento oculto. [...] Si en el arte hay realización de deseos –y debe haberla, dado que hay realización de deseos en todas las actividades humanas–, no es una mera realización omnipotente de un deseo libidinal o agresivo. Es la realización del deseo de elaborar un problema de un modo particular, no lo que se entiende por realización de deseos, a saber, la omnipotencia.¹³⁴

Por su parte, los niños toman conciencia de su creatividad e invención, por lo que llegan a preocuparse poco respecto al éxito o fracaso en la actividad. Por ejemplo, Hanna Segal dirá que: “la calidad de la producción gráfica está legitimada por una dimensión normativa y cultural; por consiguiente, el dibujo del niño es descrito en términos negativos, en términos de ausencia de parecido o de detalles.”¹³⁵ Pero, la práctica del dibujo pasa de la formalidad al juego, se convierte en una actividad voluntaria que les permite a los niños expresarse libremente, plasman una idea, una intención o un sentimiento. De modo que encuentran formas alternas para convertir el dibujo como trabajo escolar a un juego y con ello obtienen satisfacción.

¹³³ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

¹³⁴ Segal, Hanna, *Sueño, fantasma y arte*, Argentina, Nueva Visión, 1995, pp. 129,133.

¹³⁵ Wallon..., *Op. Cit.*, p. 18

Además, si la actividad gráfica es vivida por los niños de manera distendida y gozosa, esto se ve reflejado en su producción final, pues se pueden percibir las cosas que describe y que propone, muestra una actitud relajada y confiada en su dibujo; en cambio si se siente tenso, rígido o con temor al fracaso, es probable que bloquee la fluidez de la comunicación y en consecuencia su dibujo expresará también tensión y rigidez.

Los alumnos pueden describir su entorno escolar con un dibujo y expresar sus percepciones del mismo. Por ejemplo, la inadaptación institucional puede observarse en una imagen negativa de la escuela. Los niños pueden dibujar un entorno pobre, sombrío, poco detallado; la escuela es sentida como un lugar “deshabitado” al que el niño no ha podido investir. Otro ejemplo sería si muestran a la figura del profesor poco representada, significa que se encuentra desvalorizado; en sentido contrario, si es una imagen maximizada, puede ser que demuestren admiración hacia él.

Para los niños, en etapa escolar, la práctica del dibujo es un medio sucedáneo para atribuir significados, ofrecer una interpretación personal de lo que existe y de lo que se relaciona con ellos, así como acentuar valores y percepciones sobre su entorno y sobre sí mismos. Es por eso que las producciones gráficas han servido como un analizador del mundo circundante de los niños. Intentamos mirar al dibujo sin restricciones, comprender su realidad y los signos tal y como los están mostrando, situar a sus gráficos sin comparaciones ni parámetros evolutivos y estéticos, sino buscar una interpretación que se acerque a describir su subjetividad y su contexto.

4.4 Los dibujos de Jacobo. Un estudio de caso en la escuela.

La imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas.

Lev Vigotsky

De acuerdo con el discurso institucional, para Jacobo, la escuela ha sido un lugar de conflicto. En entrevistas con la directora, su profesor y su madre, nos revelaron algo de lo que ocurre en el contexto escolar y familiar del niño. Jacobo tiene 9 años y cursa el 2º año de primaria. En palabras de la directora es un “niño problema”, muestra poco interés en las cuestiones escolares y se le dificulta mantenerse atento durante la clase, a menudo enfrenta a la autoridad, responde agresivamente, muestra indisciplina y tiene un bajo rendimiento escolar.

El profesor de Jacobo relata dos sucesos relevantes que lo definieron como “niño problema”, el primero ocurrió durante la actividad escolar llamada -rincón de lectura- en donde los padres asisten y participan en conjunto con sus hijos; y mientras trabajaban, se hace evidente la discusión entre Jacobo y su madre porque al parecer ésta le reclama que olvidó los útiles escolares para la actividad, el niño le replica que siempre le grita y lo regaña, finalmente fuerza a su mamá a que abandone el salón de clases. La madre confiesa que ese hecho la avergonzó frente al resto de los padres de familia y alumnos. El segundo acontecimiento ocurrió cuando Jacobo resolvió un examen en forma invertida, es decir, los alumnos tenían una hoja de preguntas y otra de respuestas en la cual tenía que marcar la casilla de la opción correcta correspondiente a la pregunta, y él comenzó a marcar las opciones de abajo hacia arriba, lo cual evidentemente provocó que reprobara el examen; a ello, su profesor agrega que presenta un desorden en su escritura.

En general, Jacobo es considerado tanto en la escuela como al interior de su grupo escolar, como un sujeto desviado, alguien fuera de la normalidad, un alumno objeto de constante observación, al que se señala constantemente. Lo que

también, lo hace vulnerable a la crítica entre sus compañeros quienes lo han etiquetado como “el loquito”.

En entrevistas con la madre de Jacobo, ella relata que su hijo tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros y para hacerse de amigos, reconoce que ella misma le ha impedido tener amigos en su barrio y prefiere tenerlo dentro de la casa para vigilarlo mejor.

La conducta que muestra Jacobo en la escuela, evidencia las dificultades que tiene para vincularse con los demás, para articular un discurso. Podría ser que el peso del etiquetamiento ejercido sobre él, lo imposibilita a comunicar en forma regular como lo hace el resto de sus compañeros y su indefensión ante el discurso institucional lo coloca como el sujeto infractor que dicen que es. Por esta razón aprovechamos la disposición de las autoridades de la escuela y de su mamá para cooperar con su testimonio acerca del contexto social de Jacobo. Al niño le solicitamos que realizara algunos dibujos que pudieran ser el medio idóneo para comunicarnos con él, tanto por el valor expresivo como por el carácter proyectivo del dibujo¹³⁶.

Mientras Jacobo al dibujar hacía uso constante del garabato, intentábamos abrir el diálogo con él, pero al parecer evadía la conversación y optaba por repetir en voz alta diálogos de caricaturas y películas infantiles, además se mantuvo en constante movimiento, fuera de la silla y en ella. En uno de sus dibujos (figura 6) Jacobo ha representado su contexto social y familiar, se trata de una casa, su fachada y la infraestructura ambivalente entre lo que ubica junto a ella (hace referencia a un ambiente de naturaleza, y en el lado opuesto la expresión de algo del contexto urbano).

¹³⁶ Se pueden distinguir tres diferentes planos, en el carácter de la expresión infantil a través del dibujo: A) “El gesto gráfico, la manera con que el niño trata la superficie blanca, la elección de las formas y de los colores, expresan ciertos elementos de su estado emocional. Esto es lo que llamaremos el valor expresivo del dibujo.” B) “El estilo general de la figuración revela ciertas disposiciones fundamentales de la visión del mundo del niño y constituye, por tanto, su valor proyectivo propiamente dicho.” C) “Al entregarnos los productos de su imaginación, nos revela también sus centros de interés, sus preocupaciones, sus gustos. Este es el valor narrativo del dibujo.” Widlocher, “Dibujo y personalidad” en *Revista Psicología Educativa. Dibújame un monigote*, México, 2010, p. 27.

Figura 6



De modo que podría tratarse por un lado, de un dibujo que señala lo que él conoce del lugar donde vive, lo contextualiza con el auto y la lámpara del alumbrado público; mientras que en otro extremo del dibujo pareciera que proyecta algo de sus afectos y de sus deseos, pues, tanto los garabatos como los elementos: árbol y flor, su elección del color y el lugar que ocupan parecen reflejar el vínculo opuesto de amor-odio, el cual se mantiene de forma constante en la relación con su madre. En la siguiente entrevista, su mamá nos dice:

Yo me he hecho cargo de él porque su papá nos abandonó desde que Jacobo tenía un año y seis meses, más bien, nos corrió de donde vivíamos. Donde llegamos a vivir, dormíamos en el suelo, lo que ahora tenemos nos costó mucho trabajo, es lo que yo le dije a él: tú papá me trató a golpes, insultos, gritos y todo el tiempo yo era una pendeja, me decía que agradeciera porque él se fijó en mí. Todo eso me hizo daño y como dicen, es mejor huir... por mi hijo.

Mi hijo me dice: "mamá es que te tengo miedo", y yo le digo: "¿por qué hijo? si yo no te hago nada", a lo que contesta "es que luego tú te enojas, tú gritas, me dices jay es que ya me tienes harta!". Le digo que no me entiende y afirma que sí. Mamá yo entiendo que a veces no tenemos ni para comer, pero creo que no es la forma, yo te quiero un montón mamá, yo te amo, pero no me gusta, a veces me das miedo (me dice él). Ante ello le digo: hijo, pues si yo no soy mala, pero argumenta: no es que seas mala mamá, pero luego te transformas, no sé por qué

*má, si yo no tengo la culpa, por qué no te desquitas con las personas que te hacen enojar?*¹³⁷

En el discurso de la madre se manifiesta el conflicto familiar, la ausencia del padre y los cambios “explosivos” de la madre, que sin duda pueden ser un elemento desordenador para Jacobo, tal como lo refleja en su escritura, en sus palabras, o cuando en una ocasión en la escuela mezcló leche con refresco. Otro elemento a destacar es la presencia del garabato, pues es una manera de significar la desorganización, inestabilidad o ansiedad, es decir, una realidad en donde la culpa y la responsabilidad parecen recaer sobre él. El lugar del hombre en el discurso antes señalado y en su dibujo, vienen a sostener una violencia e importancia tal, que a pesar de la ausencia, está presente el padre (imaginario-transgresivo). Los elementos del sol y el árbol, que Jacobo ha dibujado y que pudieran ser una evocación de la representación paterna, se observan de tamaño grande, sin embargo el tamaño no parece ser una exaltación positiva, sino todo lo contrario debido a que el sol con sus trazos en pico, refiere agresividad.

Por otro lado, la madre se muestra en la imposibilidad de comunicarse con el niño, hay rechazo al intentar relacionarse, en la nulidad ella juega en el proceso mismo de la ambigüedad -comprendo pero te agredo, es natural protegerte pero no te reconozco como ser. Al respecto, la madre relata la demanda de Jacobo por ser reconocido como individuo, pues le pide dormir y bañarse solo, le ha reclamado la pertenencia y propiedad de los juguetes y las cartas que ha escrito y que su madre tiene bajo resguardo, ésta administra y controla situaciones o circunstancias que Jacobo considera que puede manejar. Con su conducta y con su discurso verbal y no verbal Jacobo intenta transmitir, tanto en su casa como en la escuela, la defensa por su autonomía, el derecho que tiene sobre ciertas decisiones, sobre su palabra y sobre su cuerpo. Al mismo tiempo hace ver que el intento de orden dado por las reglas institucionales, lo devoran.

Otro elemento como el color negro, recurrido constantemente en su dibujo, intenta reflejar el borramiento-agresión (de su madre, de sus compañeros o de la institución) y posiblemente busca plasmar la relación que no tiene un límite claro

¹³⁷ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

de amor y odio entre Jacobo y su madre, Jacobo y su padre, Jacobo y la institución escolar, etc. En cambio su madre, por su discurso, pretende que su hijo ocupe el lugar del “hombre de la casa”, que cubra el lugar simbólico del padre, como pareja, como protector y como hombre, lo cual descoloca a Jacobo de su individualidad, su independencia y de su rol como hijo.

Figura 7



En otro de sus dibujos (figura 7), Jacobo eligió dibujar a su madre, la representa como una mujer con brazos largos, con los elementos básicos del rostro, sin cabello y cuello regular. Aunque la imagen posee cabeza, cuerpo y extremidades, parece que no existe diferenciación del sexo, es decir, no hay una simbolización de caracteres que distingan si es masculino o femenino, una neutralidad caótica que implica una desdibujación relacional. De acuerdo con Karen Machover, quien ha estudiado el dibujo de la figura humana; la asimetría de las extremidades que ilustra la figura 7 es posiblemente: “una manifestación neurótica que también refleja falta de coordinación, torpeza física, inadecuación física o una confusión de la dominancia lateral”.¹³⁸ Además, la inclinación de la figura indica inestabilidad, lo

¹³⁸ Münsterberg, Elizabeth, *Op. Cit.*, p. 91.

cual supone falta de confianza en sí mismo, cierto sentido de inseguridad, un sentimiento de “no tener pies en que pararse”.

El elemento sombreado en el estómago, pudiera reflejar un probable síntoma de ansiedad marcado en el tronco del cuerpo.¹³⁹ De acuerdo con Marisa Rodulfo, la intensidad del color en el cuerpo sugiere la zona erógena o libidinal, al respecto indica:

El encuentro entre las necesidades del niño y la función materna o de la madre suficientemente buena (Winnicott) produce la escritura de lo corporal, literalmente hablando: su dibujo, el dibujo del cuerpo del niño que, a la vez, en un momento ulterior, producirá el dibujo del mundo [...] se dibuja cuerpo si se produce una inscripción erótica positiva, pero se dibuja agujero si el desencuentro entre la madre y el niño, que en ese momento se experimenta como el desencuentro entre el niño y otra parte de sí, produce una inscripción tanática negativa.¹⁴⁰

Los dibujos de Jacobo son un fiel reflejo de su humor y de las tensiones que experimentó al momento de ejecutarlos, por esa razón son auténticos y expresan elementos tanto conscientes como inconscientes. Sin duda, en sus dibujos refleja rasgos de personalidad y condiciones individuales, útiles como herramienta de análisis a partir de una interpretación social, son un lenguaje que comunica las condiciones sociales, imaginarias o reales, pero que el niño sabe y conoce entorno a él mismo, lo que ha podido aprender y entender, lo que le es más próximo o más anhelado.

De acuerdo con ello, es probable que Jacobo perciba un juego de interacción violento que sostiene con la institución tanto escolar como familiar, que

¹³⁹ “La excitación *aloerótica* puede expresarse por cierta complacencia o por ciertas vacilaciones en el dibujo de las zonas genitales o de los atributos sexuales: las sombras o el fuerte sombreado de los vestidos proporcionan, en este nivel, una indicación del mismo orden. Pero, por regla general, los problemas que se evidencian son los que condicionan por sí mismos el erotismo precoz, se trata de niños muy cerrados en un ambiente familiar austero, frustrados en su deseo de independencia (y reaccionalmente agresivos o culpabilizados), se trate de situaciones de abandono (con búsqueda de compensación), se trate de un proceso neurótico o prepsicótico desequilibrador de la personalidad en provecho de sollicitaciones eróticas, etc.” Aubin, Henry, *El dibujo del niño inadaptado. Significados y estructuras*, España, Lara, 1980, p. 138. “La ansiedad es común entre los niños que comienzan la escuela, quienes precisamente están empezando a hacer conscientes las diferencias corporales y las funciones corporales [...] Sin embargo, si el sombreado persiste hasta los 8 años en las niñas o los 9 años en los varones, y aún más allá, entonces se vuelve clínicamente significativo”. *Ibidem.*, p.90.

¹⁴⁰ Rodulfo, Marisa, *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*, Argentina, Paidós, pp. 130-131.

sin proponérselo lo coloca como el síntoma de esas vivencias. En consecuencia, responde negativamente a la escuela, muestra dificultades de aprendizaje, el desorden en su escritura, invierte el sentido lógico de los procesos escolares. Su profesor comenta: “el caso de este alumno es muy particular, de hecho no sabe trabajar en grupo, le cuesta mucho relacionarse, tenemos actividades colectivas de dibujo y él lo hace individualmente”.

Ante su madre, Jacobo se muestra incapaz de diferenciarse de la palabra violenta y de la conducta devoradora que le impide mostrarse como un individuo autónomo. Él escribe lo siguiente:

*“Dices que me amas, que me quieres, que soy tu vida, que soy la luz de tus ojos y que darías la vida por mí. Pero me pegas, me insultas. Eso, no es amor mamita.
Te amo.”¹⁴¹*

En esa misma condición de nulidad en su singularidad, Jacobo ha escapado de su casa dos veces, probablemente motivado por el maltrato y la ambivalente relación de amor-odio que tiene con su madre. Pareciera que huye de esa relación en donde madre e hijo se dicen amarse y al mismo tiempo se hacen daño, una relación atravesada por un *don-veneno*.¹⁴²

El *don* es un intercambio, un sistema que consiste en dar, recibir y devolver, de manera que se crea un estado de deuda recíproca, sin embargo algo se le escapa permanentemente, el *don* es incompleto, entonces se invierte y peligra con convertirse en coacción, por lo que es un *don* demasiado pesado, un “regalo envenenado”, en el que los niños huyen de sus padres por ejemplo. Todo depende del contexto de la relación que le da sentido, siendo para Jacobo y su madre una relación de violencia fundada en la ruptura de ese lazo y el miedo al abandono.

“¡Sabes qué! Si tu cariño y decirme que me quieres me va a salir muy caro, mejor guárdate tu cariño y a mí no me andes abrazando, ni me beses, ni nada, ya no quiero saber nada de ti. Me dices que me quieres y al rato te me vas a largar.”¹⁴³

¹⁴¹ Carta de Jacobo a su madre.

¹⁴² Véase Jacques Godbuot, *El espíritu del Don*, México Siglo XXI, 1997.

¹⁴³ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

Las palabras de la madre de Jacobo cuando éste regresó a casa, son una imitación de lo que su hijo le ofrenda. Sin embargo, estos momentos por los que circula el *don* no son ni buenos ni malos en sí mismos, en un sentido son necesarios, ya que la primera experiencia social implica una ruptura del vínculo, pues esta distancia entre madre e hijo es necesaria para permitirle ser al mismo tiempo donador, ser una mimesis positiva del *don*.

De manera que en la historia de Jacobo, como en la vida de todo sujeto, está presente la influencia del entorno, así como los vínculos vividos con la familia y con otras instituciones como la escuela y el barrio. Las manifestaciones de violencia en las que se encuentra inmerso Jacobo son resultado de todo ese acontecer y de la interacción cotidiana. De acuerdo a sus dibujos y relatos, el etiquetamiento del niño es fijado desde su casa y reforzado en la escuela. Ante la imposibilidad de defensa, Jacobo asume la condición de sujeto desviado, no obstante encuentra formas alternas de manifestarse, con cartas y dibujos para su madre, a través del cuerpo cuando en ocasiones ha tenido episodios de incontinencia urinaria tanto en su casa como en la escuela o mediante reacciones violentas y enfrentamientos con la autoridad, pues Jacobo intenta ser escuchado, develar las fallas y fracasos en la tarea de educar de la familia y la escuela. Como Jacobo, no podemos renunciar a las condiciones sociales que nos rodean, pero podemos tomar una postura ante ello, adecuar la actuación, darle sentido a la violencia, a los afectos, a los vínculos y recurrir a diversos recursos para ser escuchados, cambiar el modo de la situación y el final de la historia de vida.

CONCLUSIONES

Interpretación: no es eso lo que quiere decir vuestro grito. Ese grito, en verdad, es todavía un grito de amor: “Quiero comprenderme, hacerme comprender, hacerme conocer, hacerme abrazar, quiero que alguien me lleve consigo.” He aquí lo que significa vuestro grito.

Roland Barthes

La tarea más importante y la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.

Bruno Bettelheim

Desde un punto de vista metodológico existen tres dimensiones para abordar un problema de investigación: desde el individuo, desde el grupo y a partir de la institución o sociedad. El trabajo presentado fue sobre el proceso de socialización y los vínculos que se tejen dentro de las diferentes instituciones como la escuela, la familia y el barrio. Se abordó desde el objeto de la sociología temas como las relaciones sociales, es decir, el campo de interacción donde existe un intercambio permanente entre el sujeto y su entorno; pues de acuerdo con Pichon-Riviére:

El psicólogo, el sociólogo y el psicoanalista tienen por tarea fundamental la investigación en el aquí-ahora de una situación dada, lo que está sucediendo; las modificaciones somáticas objetivas aparecidas en una determinada situación; y los productos de la actividad del sujeto, como un manuscrito, una obra de arte, un test psicológico, un relato, etcétera.¹⁴⁴

La escuela es una de las principales instituciones en las que se configura un lugar de socialización porque en ella los alumnos interiorizan las normas que rigen a las relaciones humanas, mismas que flexibilizan en beneficio de la movilidad, del cambio, etc., lo cual nos lleva a marcar la importancia del trayecto hacia lo social, dado y rodeado por múltiples procesos de socialización, por intercambios y la interiorización de todos los rasgos culturales aprendidos. A un nivel microsociedad, en las relaciones directas o indirectas con los semejantes, éstos se les toma en

¹⁴⁴ Pichon-Riviére, Enrique, *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006, p.62.

cuenta para la acción social, pues en la experiencia, sea pasada o presente se orienta la acción social del sujeto hacia los otros en una relación recíproca.

De manera que para un niño es tan importante comprenderse a sí mismo, como comprender a los otros y relacionarse con ellos, así aprende a enfrentarse al mundo, a lo incierto y a lo desconocido. Los niños en medio de múltiples sentimientos y afecciones pueden darle sentido a la vida en la medida que encuentran significado a las cosas, puesto que todo ser social construye su realidad de acuerdo al entorno, a la experiencia, a sus deseos y fantasías. La socialización y la identificación son procesos elementales para desarrollar dichas habilidades, por lo que es importante la integración entre lo interno y lo externo, es decir, internalizar la cultura, apropiarse de ella, así como tener la posibilidad de externalizar los impulsos y deseos, ahí donde tiene cabida el conflicto y la violencia como una alternativa para comunicar la frustración o la tensión.

La violencia entonces, es un producto social que nace con y en la cultura, ya sea que alcance expresiones de carácter ritual como en el juego o que se exprese en su forma espontánea con el cuerpo o en el dibujo, en tales casos, se trata de una ruptura del orden para implementar otro, es un recurso para los alumnos, que sin dejar de cooperar con la institución escolar adaptan y/o modifican el entorno, tanto como se los permita el marco instituido.

Así, despojamos a la violencia de su condición negativa, por el contrario es un medio institucional que reestructura la dinámica social. Siendo el dibujo uno de los muchos elementos que los alumnos tienen para sublimar la violencia y perpetuar ese estado instituyente en el cual encuentran formas para expresar realidades, síntomas, conflictos y por supuesto rasgos sociales de la interacción.

La experiencia cotidiana en la escuela implica un trabajo tanto consciente como inconsciente donde se conjuga el conocimiento que se tiene sobre el entorno y la subjetividad del sujeto. El contexto de la escuela primaria en esta investigación fue relevante, pues es una institución que en lo general opera de acuerdo al régimen educativo oficial, sin embargo cuenta con formas de gestión autónomas debido a que está vinculada a un proyecto político-social de oposición, por lo que los profesores mantienen compromisos de participación con dicha

ideología. Asimismo asumen que los alumnos que asisten son parte del sector marginado de la zona, que en su mayoría viven en condiciones económicas, familiares y sociales de precariedad, con rezago educativo, algunos alumnos presentan rasgos de violencia familiar o dentro de su barrio. Estos niños no pueden renunciar a las condiciones ya dadas en las distintas instituciones por las que pasan, pero tampoco su futuro se encuentra destinado al fracaso por el sólo hecho de pertenecer a un grupo de exclusión, porque siempre tendrán la posibilidad de imaginar, reflexionar y modificar sobre ese destino.

En sus expresiones artísticas y/o plásticas, se pueden localizar rasgos de esas primeras relaciones y procesos del lazo social entre ellos y su mundo, se sitúan en el plano afectivo antes que en la lógica o en la razón, son capaces de mostrarnos los vínculos que mantienen en la familia y en el entorno más próximo como el barrio y la escuela. Por ejemplo, uno de los niños expresó algo de su entorno escolar, pero también su subjetividad, sus deseos:

*¿Qué es lo que más deseas? No ir a la escuela
¿qué es lo que te hace feliz? Dibujar
¿qué es lo que te pone triste? No hacer nada
¿qué te gustaría tener? Dinero
¿cómo me veo a mí mismo? Feo
¿qué es lo que detesto? A los gordos
¿qué es lo que necesito? A una compañera
¿qué es lo que deseo y no tengo? Un castillo y dinero
¿cuál es una de tus dudas? Si voy a ser algo en la vida
¿qué es lo que piensas de ti? Que soy un niño rebelde, estudiante, un flojo, un vago, sincero, un ser humano.¹⁴⁵*

Esas expresiones verbales y no verbales que los niños en la escuela primaria nos mostraron son como ya se ha dicho, un lenguaje, son medios de comunicación, actos creadores y autogratificadores. En ese caso, son fuente de felicidad porque les proporcionan placer, pero también pueden permitirles cambiar el sentido de su existencia y así reconstruir su mundo de valores presente y futuro.

De modo que es posible identificar la forma en que los alumnos significan su entorno social, o bien a las instituciones, ya que a través de la palabra, la escritura o bien el dibujo, ellos organizan y vinculan el brebaje cultural que han adquirido tanto en la escuela como en la familia y en el barrio.

¹⁴⁵ Cuestionario aplicado en la escuela primaria.

Por tanto, las instituciones están cubiertas de símbolos, significados y rituales que permiten tanto su existencia como su funcionamiento. La propia escuela no podría sostenerse en la tarea de socializar al sujeto, si no es con la vinculación de otras instancias socializadoras como la familia y el contexto social.

BIBLIOGRAFÍA

Bacarlett Pérez, María Luisa, *Friedrich Nietzsche. La vida, el cuerpo y la enfermedad*, México, UAEM, 2006.

Belgich, Horacio, *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*, Argentina, Homo Sapiens, 2003.

Bateson, Gregory, Mead, Margaret, *Balinese Character. A photographic analysis*, New York, New York Academy of sciences, 1942.

Bataille, G., *El erotismo*, México, Tusquets, 2008.

Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica*, México, FCE, 2007.

Cortázar, Julio, "Graffiti" en *Cuentos completos 3*, Buenos Aires, Punto de lectura, 2007.

Davis, Flora, *La comunicación no verbal*, México, Alianza, 1989.

Durkheim Émile, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2006.

Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, México, S.XXI, 2008.

Freud, S., "Psicología de las masas y análisis del yo" en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1985.

Girard, René, *El chivo expiatorio*, España, Anagrama, 2002.

Girard, René, *La violencia y lo sagrado*, España, Anagrama, 2005.

Goffman, Erving, *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*, España, Paidós, 1991.

Goffman, Erving, *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

Gómez Muñoz, Maritza, "Dibujar es hacer memoria" en *Entre maestros. Revista para maestros de educación básica*, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 7, núm. 23, invierno 2007.

Grimal, Pierre, *Diccionario de mitología griega y romana*, Bolsillo Paidós, 2008.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, España, Taurus, 1999.

Hall, Edward T., *El lenguaje silencioso*, México, Alianza, 1959.

Imberti, Julia, *Violencia y escuela*, Argentina, Paidós, 2006.

Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.

Jacques Godbuot, *El espíritu del Don*, México Siglo XXI, 1997.

Jiménez, Marco A. y Payá, Víctor A. (editores), *Institución escolar, familia y violencia*, México, Juan Pablos, 2011.

Jiménez, Marco A. (editor), *Subversión de la violencia*, México, UNAM, Juan Pablos, 2007.

Knapp, Mark L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, México, Paidós, 2007.

Konrad, Lorenz, *Sobre la agresión: el pretendido mal*, México, Siglo XXI, 2005.

Le Du, Jean, *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*, España. Paidós, 1992.

Leñero Llaca, Martha I., *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP, 2010.

Lourau, René, *El análisis institucional*, Argentina, Amorrortu, 1994.

Lourau, René, *El estado inconsciente. Ensayo de sociología política*, Barcelona, Kairós, 1980.

Lucas Marín, Antonio, Farcía Galera, Carmen, Ruiz San Romás, José Antonio, *Sociología de la comunicación*, Madrid, Trotta, 1999.

Maisonneuve, Jean, *La dinámica de los grupos*, Argentina, Nueva Visión, 2001.

Maisonneuve, Jean, *Las conductas rituales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

Mannoni, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005.

McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.

Melero Martín, José, *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, México, Siglo XXI, 1993.

Mendel, Gerard, *Sociopsicoanálisis y educación*, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Morris, Desmond, *El mono desnudo*, México, DeBolsillo, 2009.

Münsterberg, Elizabeth, *El dibujo de la figura humana en los niños*, Argentina, Guadalupe, 2002.

Norbert Elias, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1989.

Payá, Víctor A. (coord.) *Institución, Imaginario y socioanálisis*, México, UNAM, FES Acatlán, 2005.

Pichon-Riviére, Enrique, *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social (III)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Pichon-Riviére, Enrique, *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006.

Pommier, G., *Freud ¿apolítico?*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.

Programa sectorial de Educación 2007-2012.

Rodulfo, Marisa, *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*, Argentina, Paidós.

Segal, Hanna, *Sueño, fantasma y arte*, Argentina, Nueva Visión, 1995.

Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 2001.

Todorov, Tzvetan, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, México, Taurus, 2008.

Turner, Víctor, *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, España, Taurus, 1988.

Velasco, Magali, *El cuento: la casa de lo fantástico. Cartografía del cuento fantástico mexicano*, Tierra Adentro, 2007.

Venegas, Alicia, *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*, México, Paidós, 2002.

Wallon, Philippe, Cambier, Anne y Engelhart, Dominique. *El dibujo del niño*, México, Siglo XXI, 2009.

Watzlawick, Paul, et.al., *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Barcelona, Herder, 2002.

Widlocher, "Dibujo y personalidad" en *Revista Psicología Educativa. Dibújame un monigote*, México, 2010.

<http://www.psicopedagogia.com/institucion-escolar>.

<http://www.sep.gob.mx/ProgramaSectorialdeEducación2007-2012>