

# Etica y violencia en educación

**RESUMEN:**

EL PROPÓSITO DEL ARTÍCULO ES PLANTEAR LA PERTINENCIA DE LA REFLEXIÓN ÉTICA EN TORNO A LA EDUCACIÓN. HACER UN ENFOQUE ÉTICO ES CUESTIONAR Y RAZONAR ACERCA DE ACCIONES HUMANAS QUE TIENEN LUGAR EN SITUACIONES SOCIALES CONCRETAS E INTERPELAR DESDE PRINCIPIOS Y CRITERIOS EN LOS QUE LA EDUCACIÓN SE FUNDA. SE TRATA DE ANALIZAR LAS ACCIONES EN SUS CONDICIONES PARTICULARES Y EN SU ESPECIFICIDAD PERO TAMBIÉN DESDE UN MARCO MÁS AMPLIO QUE -DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LO GRUPAL- SE ENCUENTRA EN EL "NOSOTROS", EN EL CONJUNTO HUMANO. SE PLANTEAN PREGUNTAS ACERCA DEL EDUCAR Y SUS RAZONES, DEL BIEN COMÚN Y DE LOS MEDIOS PARA LA REFLEXIÓN ÉTICA. SE PRESENTA EL ANÁLISIS DE UN CASO DE VIOLENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA Y SE LO INTERPELA DESDE ESTOS TRES TIPOS DE INTERROGANTES. SE CONCLUYE EN LA NECESIDAD DE MANTENER UNA ACTITUD DE COMPRESIÓN DE LAS CONDUCTAS HUMANAS EN JUEGO Y UNA VIGILANCIA ÉTICA SOBRE ELLAS.

• • •

**ABSTRACT:**

THE PROPOSAL OF THIS ARTICLE IS TO OUTLINE THE PERTINENCE OF THE ETHIC APPROACH CONCERNING EDUCATION. TO HAVE AN ETHIC VIEW IS TO QUESTION AND TO REASON ABOUT THE HUMAN ACTIONS WHICH HAPPEN IN SPECIFIC SOCIAL ENVIRONMENTS, AND TO INTERPELLATE FROM PRINCIPLES AND CRITERION ON WHICH EDUCATION IS FOUNDED. IT IS ABOUT ANALYZING THE ACTIONS IN ITS PARTICULAR CONDITIONS AND ON ITS SPECIFICITY, BUT ALSO FROM A WIDER VIEW, THAT IN OUR CASE, - FROM A GROUPAL PEDAGOGY- IS LOCATED ON THE "US", ON THE SOCIAL KIND OF THE HUMAN BEING. -WE MAKE SOME QUESTIONS ABOUT EDUCATION AND ITS REASONS, ABOUT THE COMMON WELL-BEING AND ABOUT THE MEANS FOR THE ETHIC REFLEXION. WE PRESENT HERE THE ANALYSIS OF A CASE OF VIOLENCE ON A PUBLIC SCHOOL AND WE INTERPELLATE IT FROM THESE THREE TYPES OF QUESTIONS MENTIONED ABOVE. WE CONCLUDE ON THE NECESSITY TO KEEP AN ATTITUDE OF UNDERSTANDING FOR THE HUMAN BEHAVIOURS ANALYSED AND TO HAVE AN ETHIC WATCH.

POR MARTA SOUTO\*



\* Profesora Titular de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras. Directora del programa de Investigación del IICE "La clase escolar".

El propósito de este artículo es abrir la reflexión ética en torno a la educación. Plantearemos inicialmente interrogantes y respuestas acerca de qué significa para nosotros la reflexión ética, pondremos esas preguntas en juego a propósito de un caso investigado caracterizado por la violencia el cual será interpelado.

## LA REFLEXION ETICA

Hacer un enfoque ético es abrir la reflexión, razonar acerca de acciones humanas que tienen lugar en situaciones sociales concretas. Acciones, en el caso de la educación, de un sujeto, un grupo, una escuela, el sistema educativo, etc.

En tanto reflexión ética implica una ópti- ➔

ca específica: la del cuestionamiento, la interpelación acerca de las acciones y de los principios y criterios, en los que la acción de educar se funda.

Podemos decir de acuerdo con el estudio de Lagarrigue y Lebe (1997)<sup>1</sup> que la ética es "una reflexión teórica sobre la moral", entendiendo por moral un sistema de reglas de conducta, "un conjunto de reglas de acción y de valores que funcionan como normas en una sociedad" (pág. 123 citado del Petit Larousse, 1990) o como definió Durkheim "... un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta" (citado de La educación moral, 1963). La moral marca la acción conforme a reglas, a normas instituidas mientras la ética cuestiona aquello que funda la moral, analiza sus fuentes, sus bases.

Nuestra óptica será la de aplicar una dimensión ética de análisis a las acciones que en educación se proponen y/o se realizan y concretan.

Compartimos que la reflexión ética requiere entrar en un campo particular de acciones de los sujetos sociales para analizar las situaciones en sus condiciones particulares y específicas. Pero, al mismo tiempo requiere mantener -en tanto preocupación por los fundamentos, principios y/o valores- una mirada que al reflexionar sobre la singularidad la interpele desde un marco más amplio. La pregunta que entonces se plantea es la del origen y la legitimidad de ese marco.

Desde nuestra posición -enrolada en una pedagogía de lo grupal- se trata de marcos compartidos socialmente en un conjunto humano, en el nosotros. Los principios surgen y son legitimados en lo social, en la existencia con otros, en el juego de las libertades mutuas y de la reciprocidad mediada (en términos de Sartre). Toda conducta surge en situación, en contextos sociohistóricos. En ellos dentro de márgenes de libertad variables -que requieren ser anatzados- la elección es posible. La elección supone entonces la libertad. La acción a realizar o realizada es ejercicio de esa libertad e implica grados de elección posibles y variables. En el campo educativo estos márgenes y condiciones de libre elección requieren una reflexión crítica y un análisis en las situaciones concretas.

Dice Paul Ricoeur: "entramos verdaderamente en el campo de la ética, cuando, a la afirmación para sí de la libertad, se agrega la voluntad de que la libertad del otro exista. Yo quiero que esa libertad exista" (citado de Enciclopedia Universalis, Les enjeux, 1985)

Desde esta perspectiva la reflexión ética se triangula. Ni reflexión basada en universales exoterodeterminantes, ni análisis único de lo singular. Sí interpelación acerca de las acciones y conductas individuales, grupales, institucionales, en su situación de existencia. Pregunta sobre el fundamento y el porqué desde una construcción de nosotros, un otro social, un nosotros que nos incluye.

Al fundar la perspectiva ética en el nosotros entendemos que se recupera el sentido social de la palabra ética marcado en su raíz etimológica "éthos": moeurs, costumbres de la vida social.

Es en y desde el nosotros que puede pensarse el bien como bien común y la justicia como constitutiva de la libertad de todos. El respeto de si mismo sólo es posible

como parte del respeto por los otros afirma O. Guariglia (1996, pág. 266).

El nosotros no es hegemonía, no es uniformidad, es reconocimiento recíproco de diferencias, es elaboración de una reciprocidad mediada, es afirmación de autonomía y libertad desde lo plural compartido.

Carlos Cullen define al éthos como: "la forma que toma la sabiduría de los pueblos justamente ensayando su forma de ser. Es el Nosotros en tanto que está siendo" (Cullen, 1987, pág.20) "El ethos es la 'puesta en juego', la 'dramatización' de la precaria situación en que los pueblos están" (Cullen, ibid, pág. 21).

Una reflexión ética en la escuela incluye interrogaciones tales como:

¿Cuáles son los fines y la función social de la escuela?

¿En qué valores sustenta su existencia?

¿Cuáles son las relaciones medios-fines en sus acciones?

¿Cuáles son las formas que adopta la violencia en la escuela?

¿De qué manera el poder y el control social son transmitidos para asegurar su supervivencia y continuidad?

¿Cómo los campos político y económico ejercen su poder sobre el educativo y éste responde perdiendo en mayor o menor medida su autonomía relativa?

¿Cómo la escuela misma se ha encargado de construir sus propias formas de conservar la autoridad?

¿Cuáles son los componentes sociales, ideológicos, psíquicos y aun técnicos que legitiman la autoridad de docentes y directivos? ¿Cuáles los mecanismos institucionales para su análisis?

¿Mediante qué formas la escuela garantiza los derechos de quienes forman parte de ella, en especial de los alumnos?

En síntesis la reflexión ética en educación nos plantea cuestionamientos acerca de:

1. las razones de educar,<sup>2</sup> los principios y criterios que legitiman y justifican las prácticas y acciones pedagógicas concretas y contextualizadas;

2. el "bien" en el educar y formar. Bien pensado desde un "nosotros" existente, concreto y en transformación en el transcurso del devenir histórico. Bien que incluye la reciprocidad, la convivencia en sociedad, la libertad, la justicia y que puede ser pensado en ámbitos sociales más amplios o restringidos;

3. acerca de los medios, de las herramientas estratégicas que ayuden a mantener una reflexión y vigilancia ética sobre las acciones de educar y de formar.

1. Por educación entendemos transformación en los sujetos. Transformación orientada a fines, que surge en la interacción entre sujetos, entre adultos y jóvenes y prioritariamente de adultos a jóvenes. Es a través de ella que se realiza la transmisión cultural. Las nuevas generaciones a través de la educación son socializadas y a través de ella aseguran la cadena de transmisión de la cultura y la continuidad de la sociedad humana. Es por ello un fenómeno social por excelencia.

Las razones del educar pasan por la necesidad de socializar al sujeto humano, hacerlo partícipe de la socie-

dad y la cultura, desarrollar sus potencialidades para ejercer la libertad social.

La socialización escolar se da a nivel de la relación con las figuras adultas docentes, directivos, preceptores, etc fundamentalmente. Las formas de imposición del orden se basan en un tipo de autoridad que toma y utiliza como referente las figuras paternas. En términos de Mendel se trataría de una socialización identificatoria en la que la internalización de normas, valores, pautas de conducta, visiones acerca del mundo, de la sociedad, se realiza por identificación con las figuras parentales y por la manipulación de la culpa que se asienta en el temor a la pérdida del amor de los padres tal como es vivido dentro de la familia en la infancia. Es una forma de socialización por el autoritarismo desde formas de imposición que se basan en la violencia, sea objetiva o subjetiva, material o simbólica, pero que remiten a esa raíz de lo psicofamiliar, de la autoridad del padre y también de la madre. El retiro del amor, propio de los padres queda reemplazado por la exclusión de la escuela. Es la expulsión la figura que aterroriza aún a los más rebeldes que suelen establecer formas de solidaridad entre ellos para protegerse y evitarla.

Las formas de socialización dentro de los grupos de pares son en general coartadas, dentro de las redes de disciplinamiento que rigen aún hoy en las escuelas o libradas a su propio juego sin intervención de los docentes. La educación social entre los pares queda fuera de la supervisión de la escuela en tanto el campo social que se abre en los grupos escolares no es tomado para formar a los sujetos, para aprender acerca de los derechos y deberes que el ejercicio de la libertad social implica. Allí tendría un lugar la implementación de una pedagogía y una didáctica de lo grupal.

2. Con referencia al cuestionamiento acerca del bien en el educar responderemos con una frase que pertenece a G. Mendel<sup>3</sup> y fue escrita en el significativo año 1968:

La verdadera finalidad de la escuela, desde la primaria hasta la universitaria, es la del aprendizaje de la libertad social a través de la adquisición de conocimientos.

Libertad que se extiende a lo social pero que expresa el deseo de una liberación de las raíces de Autoridad psicofamiliares, en especial vinculada a las representaciones de las imágenes materna y paterna. Señala una finalidad, plantea el valor de la libertad social por sobre otros. Plantea también el lugar de la adquisición de conocimientos supereditado a la libertad, pero al mismo tiempo la racionalidad que acompaña a la libertad social. Compartimos totalmente el sentido de esta frase.

Apoyándonos en Mendel decimos que para aproximarnos sería necesario contar con una institución escolar que diera lugar a la iniciativa, al respeto por las libertades, a la creación, a la autonomía, a la confianza en sí mismo y en los otros, al análisis crítico de las normas en las que se conforma la moral esperada. Una institución socializadora, que más que reproducir las formas sociales propias de la vida familiar, y las formas de autoridad propias de ella diera oportunidad al análisis de lo que de ellas se transfiere

a la escuela, al ejercicio del poder por parte de alumnos y docentes desde su lugar de producción y que ofreciera modalidades diversas de vinculación con la sociedad y la cultura, abiertas, que superaran la relación de un adentro escolar con un afuera social en términos de conflicto dual insalvable, de dilema, de incomunicación o de violencia.

Una sociedad donde la escuela forme para la libertad social tendría en sí misma los instrumentos para controlar las formas de violencia y de autoritarismo en la escuela y más allá de ella ayudaría para que las dictaduras, los autoritarismos, las pérdidas de derechos sociales básicos, no tuvieran lugar por que los sujetos aprenderían a ser sujetos sociales con responsabilidad, con sentido de autocrítica, con capacidad de establecer lazos sociales, de transformar las instituciones y de hacer valer sus derechos.

El aprendizaje de la libertad social sería un antídoto contra los peligros del abuso del poder y de las diversas modalidades de la perversión en sus formas políticas, ideológicas, económicas, tecnológicas, institucionales, interpersonales e individuales.

Por último con referencia al tercer cuestionamiento planteado acerca de los medios respondemos que al pensar en esa escuela, en el desarrollo de la educación social en la escuela incluimos las dimensiones de lo social, lo institucional, lo grupal y lo subjetivo como necesarias para facilitar la formación de la libertad para otros y para sí mismo.

Los sujetos pueden aprender a trabajar, a incluir el conflicto, a compartir, a disentir, a oponerse, a unirse, a cooperar, a ser y hacer cuerpo con otros. Ese tejido socializador es imprescindible y requiere de la superación de las formas de socialización centradas en la Autoridad que la escuela actualmente transmite. Lo grupal en tanto espacio de intermediación de las dimensiones antes señaladas es el campo donde la formación social debiera realizarse.

Es a través del desarrollo de una pedagogía abierta, crítica, que opere desde lo grupal como podrá lograrse un tipo de socialización distinta. Lo grupal como espacio de manifestación de la grupalidad, de desarrollo de los grupos y las formaciones grupales diversas y como modos estratégicos y técnicos de operar e intervenir desde dispositivos grupales tanto en la educación como en la formación de los docentes.

Tomaremos ahora un caso investigado para interrogarnos desde la dimensión ética acerca de él.

## UN CASO: CERCANDO EL DESBORDE Y LA VIOLENCIA

Las características encontradas y los análisis realizados en una escuela secundaria pública de la ciudad de Buenos Aires, mediante un estudio de casos<sup>4</sup> realizado desde un enfoque clínico, permiten presentar esta escuela desde un rasgo central de violencia, en torno al cual juegan la dinámica y la dramática institucional. Haremos una presentación breve del caso en la que nos centraremos en el rasgo de violencia.

Comenzaremos por algunas descripciones iniciales para contextualizar la escuela. Está ubicada en un barrio resi-

dencial; era originalmente una escuela de varones a la que se incorporaron mujeres recientemente; tiene alrededor de 150 docentes y 1300 alumnos que se distribuyen en 40 cursos; presenta alto porcentaje de repetidores y de alumnos con problemas de conducta. Al momento de realizar el trabajo en terreno el país estaba en proceso de democratización después de largos años de cruenta dictadura. En esta institución esta época significó un período de fuerte autoritarismo y represión.

Presentaremos ahora la escuela desde algunas descripciones y representaciones de distintos actores institucionales.

Las *autoridades* hablan de conductas violentas, no acatamiento de normas, desorden, problemas disciplinarios, enfrentamientos entre docentes y alumnos, entre cursos distintos, entre subgrupos. "La relación docente-alumno se vive como una situación de guerra". Representan a la escuela con la cárcel de Alcatraz, un correccional, un motín.

Los *docentes* marcan: la falta de normas, de control y límites, la carencia de ámbitos de trabajo, las peleas y conductas agresivas en los alumnos. Hablan de los alumnos como "la resaca" que llega de otras escuelas. Representan a la escuela como campo de concentración, lugar de cautiverio, selva feroz.

Los *alumnos* dicen: "hay dementes pero no es un correccional", "reina la ley del más fuerte", "es una cárcel", critican en términos groseros a la escuela y la asocian con un chiquero, animales en la selva, etc. Valoran, sin embargo, el espacio de relación social con los compañeros que la escuela ofrece.

La agresión recae sobre los espacios, los objetos escolares, las personas, los vínculos docente-alumno, los alrededores de la escuela, otros establecimientos educativos cercanos. Obstaculiza y hasta impide la enseñanza y el aprendizaje.

Mostraremos a continuación a través del relato breve de un incidente cuáles son las conductas de los distintos protagonistas frente a un acto de violencia. Violencia, en este caso subjetiva y objetiva.

Durante un recreo cinco alumnos de un tercer año arrojaron una silla y otros objetos desde un tercer piso hacia abajo, golpeando y lastimando a un compañero de otro curso. No había personal docente ni celadores presentes. Estos alumnos se mantuvieron en el anonimato, sin responsabilizarse de lo ocurrido. Las autoridades se orientaron a buscar a los culpables. Fomentaron la delación entre los compañeros en reuniones generales y entrevistas, hicieron interrogatorios a los sospechosos para "sacarles la verdad", amenazaron, sancionaron y expulsaron. Utilizaron un discurso comprensivo para pedir finalmente los nombres de los responsables a sus compañeros.

Los *docentes* se desentienden de los problemas, los ven pasar con indiferencia y no acusan recibo salvo que estén directamente involucrados en cuyo caso se alían al accionar de las autoridades.

Los *alumnos* se dividen aliándose con las autoridades o con los compañeros objeto de sospecha. Surgen entre estos últimos organizaciones con pautas internas como la re-

unión de varones, el pacto de silencio, las decisiones a puertas cerradas. Establecen sus propias reglas, pactan lo que debe ocultarse y decirse. Se juramentan lealtad mutua y protegen a quienes están en situación extrema de expulsión tomando otros el lugar de responsables del acto de violencia. Funcionan con formas de mediación propias de la fraternidad-terror (Sartre, 1979) Luchan por preservar su unidad frente a la amenaza de ataque y dispersión.

Se plantean algunas preguntas: ¿Cuál es el lugar de la educación? ¿Qué tipo de educación social se pretende? ¿Cómo se concibe el Bien en esta escuela?

Veamos algunos análisis sobre el caso construidos desde un enfoque multireferencial.

#### **Desde una perspectiva social:**

- Un contexto político recuperado después de años de dictadura y un contexto social que luchaba por consolidar la democracia en un marco cargado de desconfianza mutua, temor, necesidad de esclarecer el pasado doloroso, coexistiendo con los representantes de la represión en el país.

- Un cuestionamiento al autoritarismo del que esta escuela fue escenario y que es aún ejercido por distintos protagonistas.

- La marginación de esta escuela desde el sistema educativo, como escuela que atiende una población desechada por otras, quedando en la periferia del sistema. A esta marginación subyacen alianzas y pactos perversos en el poder político del Estado que deja a la escuela librada a sí misma sin asumir la responsabilidad que le compete.

- La discriminación entre buenas y malas escuelas. Ellas son objeto de atención diferencial, lo que profundiza las diferencias sociales existentes aumentando el potencial de violencia.

- Las representaciones sociales de desprestigio compartidas en la comunidad y en el barrio. Ellas refuerzan las que circulan internamente. El imaginario social reserva a esta escuela el lugar de depositaria de lo rechazado, transformándola en expresión de la negatividad social.

- La carencia de ley y normativa, de reglas claras que regulen los intercambios y de formas racionales de control. "La ley del más fuerte" aparece como ley organizada, es decir impera una no ley en sentido social.

- La carencia de un bien común en torno al cual los miembros puedan establecer lazos de unión.

#### **Desde una perspectiva pedagógica:**

- La función de enseñanza se descuida. Las formas de desviación por empobrecimiento, por un funcionamiento institucional perverso, por la falta de formación en los docentes contribuyen a crear un vacío pedagógico. Los proyectos asistenciales en lugar de acompañar reemplazan a los pedagógicos. La función de enseñar y formar es atacada y debilitada desde adentro y desde afuera.

- La enseñanza es estereotipada, ocupa un lugar formal, externo. Es objeto de ataque por parte de algunos alumnos que provocan, en el ambiente de la clase perturbaciones a quienes quieren aprender. Frente a esto la mayoría de los docentes se muestran indiferentes.

- La dirección de la escuela trata de modificar la situa-

ción de violencia reinante por medio de un proyecto asistencial para adaptar, normalizar a los alumnos, sin relacionarlo con lo pedagógico y quedando prisionero de la disociación que está en la base de este modo de funcionamiento y dejando un vacío pedagógico.

• El saber que se ofrece es degradado por los docentes que renuncian a su función enseñante: es negado y escatimado a los alumnos o les resulta inaccesible. La relación con el saber es difícil de establecer y genera una frustración creciente que se transforma en violencia reprimida. Los ataques a la enseñanza provienen de alumnos y docentes. Atacan la versión de enseñanza que la escuela propone y que ellos colaboran a construir.

### **Desde un enfoque psíquico:**

• La escuela es una pantalla proyectiva donde se depositan objetos internos malos y fantasías primitivas, que son reintroyectadas sin rectificación creando así un círculo de repetición.

• La pulsión de muerte se manifiesta a través de: la negatividad social en la falta de ley y de bien común; las conductas interpersonales agresivas; el vacío pedagógico y las deficiencias en el cumplimiento de la función pedagógica; las formas aberrantes de grupalidad, de enseñanza y aprendizaje. En el momento histórico en que la escuela fue estudiada las tendencias destructivas dominaban.

• La escuela y la función pedagógica son efecto de las tendencias destructivas. Son vaciadas de su potencialidad. La envidia destructiva y el ataque al vínculo contribuyen a ello. Tratan de destruir lo positivo (la transmisión del saber). La enseñanza queda fragmentada como un espejo roto, evitada por los docentes por el riesgo que significa imponerla a los alumnos, y, por los alumnos por la amenaza de fracaso que implica y por el rechazo a las versiones deformantes y deformadas que se transmiten en esta escuela.

• La tendencia a la acción y el pasaje a la acción como descarga de los impulsos, sin mediación de lo simbólico predominan.

• La dinámica dominante parece apoyarse sobre un supuesto básico inconsciente compartido de ataque-fuga (Bion, 1972). La cohesión sólo es posible contra el enemigo.

• Predomina el fantasma de rotura, que no circula y aparece cristalizado. Está asociado a las ansiedades y defensas más primitivas. Frente a ellas, los sujetos experimentan soledad y sufrimiento. Este fantasma toma un doble carácter en la vida imaginaria de la escuela: como desorganizador, a nivel institucional y grupal, impidiendo que las tendencias a la integración puedan ejercer su influencia; como organizador, en tanto ofrece una ligazón que aunque precaria une a los miembros de la escuela desde la intensidad de las emociones que conlleva, desde la culpabilidad, desde la identificación con el agresor.

### **LA INTERPELACIÓN ÉTICA EN TORNO AL CASO**

Plantearé algunas líneas que permitan una interpelación ética en torno al caso planteado.

Para realizarla es necesario, tal como dijéramos inicial-

mente, acercarnos a las situaciones concretas que en esta institución se viven para pasar a un plano de ética aplicada. Ello requiere por un lado, de un esfuerzo de comprensión para captar el sentido de las acciones de los sujetos en los contextos en que se producen pero, por otro lado, requiere de un análisis de los fundamentos de la acción. En él la confrontación con criterios elaborados desde un nosotros. (sociedad global, comunidad educativa, escuela, etc) se hace necesaria.

En síntesis la reflexión ética:

• requiere de la comprensión y de la interpretación de las situaciones particulares en las que las acciones se concretizan y contextualizan;

• se sitúa entre la singularidad de esa situación y el marco social más amplio de un nosotros, desde el cual se piensen y acuerden los principios y fundamentos;

• introduce una racionalidad ética y evita el juicio y la evaluación moral acerca de las acciones y de los sujetos.

Retomemos las tres cuestiones antes planteadas para una reflexión ética en la educación.

La primera preocupación, acerca de las razones de educar, nos llevaría a un amplio espectro de respuestas. Desde lo político el derecho a la educación y la obligación de ser educados asumidos institucionalmente por el Estado a través de la organización del sistema educativo; desde lo social la necesidad de educar a los jóvenes para integrarse activamente a la sociedad y a la cultura a través de su escolarización; desde la institución escolar el asumir la función social de educar es decir la función pedagógica que la identifica. Y así podríamos encontrar multiplicidad de razones incluyendo las de los propios actores (docentes, alumnos, administrativos, autoridades, etc.) que legitimen y justifiquen el educar.

Pero al confrontar y tensionar éstas razones con las prácticas y acciones pedagógicas observadas y analizadas en esta escuela aparecen contradicciones y nuevas interrogantes. La interpelación ética introduce una racionalidad práctica en la justificación de las acciones pedagógicas tal como se realizan, contraponiendo aspectos deseantes, discursivos, voluntades y hechos concretos. Plantear los por qué, en nuestro caso, requiere de la comprensión de esa realidad peculiar por ello el análisis interpretativo de la misma, suspende el juicio de valor y abre el análisis de las prácticas en relación a los valores, principios y fines. A partir de él podría abrirse un proceso de elucidación y de toma de conciencia.

Hemos señalado múltiples factores que se asocian y contribuyen para que esa realidad institucional adquiera los rasgos descritos. Parecería haber en ella una pérdida del sentido de educar. Los lugares de lo permitido y lo prohibido se confunden por la falta de ley y nuevas formas de legalidad, producto de pactos perversos la substituyen. Al mismo tiempo, la cultura institucional en tanto estructura significativa se anula, las angustias de muerte, de ser devorado, despedazado, generan formas defensivas e impiden la manifestación de la ilusión necesaria para compensar la fantasmática de rotura compartida y para reunir a los miembros en otro nivel de socialidad. Esto conduce a la dificultad de recuperar el sentido en esta escuela.

La segunda preocupación, es decir, aquella acerca del "bien" en el educar se hace necesaria.

Hemos planteado la falta de ley organizadora y de claridad en torno al bien común. Cabe preguntarnos si en una realidad institucional tan fragmentada podría haber un bien común. Para distintos sectores institucionales y para distintos subgrupos el "bien" podría ser definido de distinta manera. Y aparece aquí la pregunta sobre lo que hemos planteado como fundante de la ética: ¿podría hablarse en esta institución de un "nosotros"? Parecería que en este medio institucional las condiciones para la convivencia social, la libertad y la justicia no están dadas. La educación social necesaria para la construcción del nosotros no tiene presencia en esta escuela. Los aprendizajes sociales se realizan por los interacciones espontáneas a menudo cargadas de agresión, desvalorización y violencia sin posibilidad de reflexión, toma de conciencia, transformación. El espacio de una pedagogía social está ausente.

Es aquí donde la tercer preocupación se instala para pensar estrategias racionales que permitan generar condiciones favorables para construir ese nosotros. El análisis desde distintos niveles permite pensar estrategias complejas para romper la cadena de repetición instalada. La presencia de ley podría poner límites a las pulsiones y a la descarga directa de agresiones dando las bases para intercambios sociales regulados por otra lógica más racional.

En el momento en que la institución fue investigada se observó la dificultad de construcción de sentido social lo que provocaba las conductas violentas que se repetían como testimonio de una institución que negaba su función y generaba una cultura perversa. La construcción del nosotros permitiría la elaboración de formas de "civilización y cultura", capaces de integrar a todos los actores en torno a la educación como bien común.

Desde una construcción social del nosotros en la escuela podrán ser repensadas las razones de educar, el bien común y las estrategias racionales para instalar y mantener una interpelación ética. Para ello se requiere un esfuerzo de comprensión e interpretación y una vigilancia para mantener activa la interpelación ética. ♦♦

## NOTAS

<sup>1</sup> Lagarigue, Jacques y Lebe Guy, "Ethique ou morale?". En: *Recherche et Formation*, N° 24. 1997. París. INRP.

<sup>2</sup> Ver Cullen, "Problemas teóricos y epistemológicos de la educación", publicación de la Cátedra de Filosofía de la Educación. 1996.

<sup>3</sup> Mendel, Gérard. *La rebelión contra el padre*. Barcelona. Ediciones Península. 1975. Pág. 389.

<sup>4</sup> Proyecto de investigación "La clase escolar en la enseñanza media". Subsidiado por UBACYT.

## BIBLIOGRAFIA

Cullen, C. (1987): *Reflexiones desde América*. Tomo III: Yo y Nosotros. El problema de la ética y la antropología en Latinoamérica. Rosario, Fundación Ross.

Etkin, J.: *La doble moral de las instituciones*. Mc. Graw Hill. Buenos Aires. 1994.

Guariglia, O. (1996): *Moralidad. Etica universalista y sujeto moral*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Kaes, R., Enriquez, E. y otros (1989): *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires. Paidós.

Mendel, G. (1975): *La rebelión contra el padre*. Barcelona. Ediciones Península.

Mendel, G. (1993): *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires. Paidós.

Sartre, J. P. (1979): *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires. Losada.

Souto, M. (1997): "Reflexion éthique sur un cas de violence". En: *Recherche et Formation. Conscience éthique et pratiques professionnelles*, N° 24. 1997. París. INRP.

Souto, M. (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.

