

Violencia escolar y transformación

MIGUEL A. FURLÁN

**Violencia escolar y
transformación**
Pautas metodológicas
y experiencia institucional

 **Lugar**
Editorial

Furlán, Miguel

Violencia escolar y transformación : pautas metodológicas y experiencia institucional . - 1a ed. - Buenos Aires : Lugar Editorial, 2013.

212 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-950-892-432-2

1. Educación. 2. Violencia Escolar. I. Título

CDD 371.782

Corrección y edición: Mónica Erlich

Diseño de interior: Lorenzo Ficarelli

Diseño de cubierta: Silvia Suárez

A Néstor Cucit, Mirian y Antonio

A Vilma

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN 978-950-892-432-2

© 2013 Lugar Editorial S.A.

Castro Barros 1754 (C1237ABN) Buenos Aires, Argentina

Tel/Fax: (54-11) 4921-5174 / (54-11) 4924-1555

E-mail: lugar@lugareditorial.com.ar

www.lugareditorial.com.ar

facebook.com/Lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

Prólogo

Miguel Furlán

Violencia escolar y transformación tiene por finalidad compartir el registro de una respuesta pedagógica ante el desafío diario de abordar la violencia escolar desde una inquietud institucional inicial como punto de partida. Poco a poco la metodología presentada se fue convirtiendo en auxilio fundamental e incluso llegó a ser uno de sus eslabones principales por su necesidad recurrente, por su capacidad de respuesta, pero básicamente por su proyección al resto del imaginario institucional, y los logros observados en aquellos alumnos/as que específicamente han podido disponer de tal acompañamiento e intervención como respuesta alternativa a la violencia, dada la emergencia de situaciones de conflictos interaccionales a lo largo de sus trayectorias escolares en el marco de la ex EGB y de la actual escuela secundaria.

Las técnicas de comunicación sintetizadas fueron elaboradas teniendo en cuenta un gran número de intervenciones y a partir de la reflexión realizada en torno a la formalización de la labor cotidiana llevada a cabo en el marco de las tareas asignadas al rol de profesor Tutor.

La metodología descrita a partir de los cuatro pasos del presente constituyen, así mismo, cuatro pasos de una técnica puesta entre paréntesis, aun en su descripción detallada, entre la construcción institucional y el atravesamiento de aquellas significaciones iniciales determinantes de la realidad cotidiana, arribando a un saber hacer desde el cual aquella problemática fue nombrada finalmente desde un estatuto completamente diferente.

Hacer de un problema institucional una práctica compartida, un proyecto particular, implicó un proceso y una dinámica que no pudo comenzar sino por la necesidad de reunirse a pensar, a reflexionar y analizar la situación problemática desde el reconocimiento implícito de la legitimidad de dicha opción a partir de un saber supuesto en dicho acto.

No se confunde de este modo el efecto específico como respuesta frente a los intercambios interaccionales conflictivos y la anticipación de su escalada violenta como acción comunicativa, y lo que implicó, en definitiva, producto de la experiencia, incluso la puesta en cuestión de respuestas escolares estandarizadas como únicos parámetros de normalidad institucional.

La institución comenzó a descubrirse más allá de lo que expresaba, abriendo a la búsqueda de un saber que habilitó nuevas preguntas. Producción de la institución solo reconocible a partir de la interpretación significada por la experiencia.

Captada la institución allí donde ella misma no podía percibirse, desplazamiento de sus temores e inquietudes habituales, y confianza renovada en la capacidad de producción de un saber por encima de toda prescripción general, la institución fue observada allí en lo que no podía ver. En lugar de retenerse a la institución en acciones tendientes a una respuesta esperada, el proceso iniciado permitió la búsqueda de su reconocimiento y apertura a la problemática de su singularidad.

Pudiendo apreciarse así mismo los desplazamientos axiomáticos que distinguen la entrada, o inicio de la experiencia, con lo acontecido allí como final para la misma.

Aún en su particularidad, en su singularidad, intransferible, aquello que la institución pudo en definitiva, no se podría, sin embargo, distinguir su punto de partida sin el proceso posterior que concluyó en la práctica como respuesta, además, a dicha dificultad vinculada a la problemática de la violencia escolar.

Una nueva relación con la problemática, singular, no generalizable. La violencia escolar nombrada de distinta manera al final de la experiencia en torno a aquellas significaciones que la definían inicialmente y el malestar que generaban. Atravesamiento de tales significaciones determinantes de la realidad cotidiana arribando a un saber hacer con las mismas desde el cual se produjo una separación de aquellos sentidos allí atesorados y la verdad que ocultaban en su carácter de sentimientos, emociones y afectos, modificados finalmente desde el punto de vista de su situación inicial.

Relación con la problemática que se volvió así, satisfactoria para la institución respecto del proceso que posibilitó dicha apertura y del saber obtenido allí en la lógica de las significaciones renovadas que se produjeron a partir de tal experiencia.

De esta forma, el presente constituye el testimonio y la verificación de cómo la institución pudo unir la contingencia, en la imprevisibilidad del acontecer diario no ya condicionado por aquellos *impasses* iniciales, y una responsabilidad asumida que permitió

inscribir nuevos espacios para enseñar y aprender incluso en el marco de tal devenir.

Conjunción entre el condicionamiento inicial de tales significaciones hegemónicas y una realidad propia como desafío diario para la cual la institución asumió por fin estar prevenida a partir de un saber hacer con dichas significaciones.

La salida de la mortificación inicial expresada en dicha problemática no se verificó únicamente en los nuevos sentidos encontrados para lo que ocurría diariamente, sino en la nueva relación construida de la institución con la violencia escolar así definida como tal. Cambio de estatuto que habilitó a lo posible de la misma, aceptable, esperable, deseable.

La violencia escolar dejó de expresar y definir a la institución en su arista de lo que no andaba, de lo que se padecía, se sufría, dando lugar a un reconocimiento fundamental que redefinió a la institución misma en lo que podía y lo que no. Situación totalmente diferente desde la perspectiva de su posición inicial.

La violencia escolar no fue más un problema en la comprensión de su vinculación particular con la institución, de las significaciones revisadas que la condicionaban y de aquel saber producido, impensable incluso antes de la experiencia que la volvió, además, singular.

El presente texto puede considerarse dentro de un abordaje específico de la problemática de la violencia escolar. Constituye, así mismo, la expresión clara de un recorrido empírico si se tiene en cuenta su surgimiento dentro de una práctica institucional concreta, y en su presentación como tal pretende argumentar la necesidad de implicación de la institución escolar en la problemática de la violencia como aquella condición imprescindible y de prevención que puede articular al mismo tiempo tanto los aspectos socio políticos que la enmarcan, junto a aquellos factores que surgen y son propios de la dinámica de la escuela como realidad institucional construida diariamente, en la que se vuelven indisociables ambos registros en una singularidad enunciativa que de ese modo lo expresa. Acción recíproca e inseparable entre lo así pretendidamente universal, particular y singular. Afirmación, negación, negación de la negación.

En este marco, la aceptación de ciertas significaciones como premisas válidas, social y moralmente, no solo legitima dichas significaciones, sino fundamentalmente la legitimidad de la aceptación de las mismas. Tal respuesta aceptada, esto es, dotada de legitimación institucional, no es más que la imposición del sentido único que implica, en la medida en que se desconoce su razón de ser de significación hegemónica y de aceptación como sentido único.

De este modo una respuesta pedagógica, que se vale social e históricamente de legitimación institucional, vuelve necesaria la aceptación de lo que se significa, designando lo significado como digno de ser significado por el hecho de significarlo como necesario, a diferencia de lo que ocurre con todo aquello que no se significa y motivo por el cual se vuelve al mismo tiempo contingente. Donde una acción institucional, con legitimación, que procede de una delegación histórica y social para significar, tiende a volver necesaria, en aquellos a quienes va dirigida, la relación que se mantiene con ciertas significaciones hegemónicas. Esto es, el desconocimiento de las mismas como significaciones necesarias. Siendo que toda acción institucional tendrá menos dificultad para justificar su legitimación cuanto más directamente imponga la aceptación de las significaciones que le dan sentido, obedeciendo las mismas a aquellas diversas prácticas cotidianas desde donde se erige su legitimidad como acción necesaria y manera única de hacer las cosas en la institución.

Así, como condición de aceptación, derivando en prácticas conformes al carácter y devenir de ciertas significaciones hegemónicas, desde donde se les confiere a su vez legitimación, cada una de las prescripciones axiomáticas sostenidas habitualmente por la institución enmarcan como legítimas las condiciones sociales de imposición de dichas significaciones. Esto es, una racionalidad que es producto y resultado del sentido que vehiculizan dichas prescripciones, percibido este como necesario desde tal aceptación y vuelto contingente desde tal imposición.

Para aquellos que intuyen contra cualquier determinismo que la escuela puede hacer algo más que mirar con pasividad cómo una diferencia interaccional escala violentamente hasta el punto de volverse luego una situación prácticamente inmanejable, y que no se conforman con el paradigma de la incertidumbre que dificulta reencontrar un sentido para la convivencia en la escuela como tarea posible a construir diariamente y no únicamente como finalidad prevista por la aplicación de tal o cual reglamento normativo cada vez menos eficaz para prevenir distintas situaciones cotidianas.

Para quienes no aceptan únicamente sorprenderse ante la violencia y elaboran conocimiento a partir de la propia práctica con el objetivo de no verse superados, desorientados o temerosos ante la misma, y que además resisten el individualismo y el cinismo, que conducen al escepticismo y a la indiferencia ética, como manifestación de una práctica laboral cotidiana autorreferencial que priva a los alumnos de aprendizajes importantes.

Para quienes en lugar de abordar la problemática de la violencia de una manera retórica deciden asumir el compromiso de promover,

todos los días, en los alumnos aquellos aprendizajes que les permitan renunciar a ella como estrategia de resolución corporal de sus conflictos y diferencias interaccionales en el marco de una implicación institucional como paso previo para concebir, en su particularidad, una respuesta pedagógica ante tal problemática.

Para aquellos que ven en la escuela un ámbito propicio para resistir la deshumanización, y reconocen que la perspectiva general o las acciones pedagógicas abarcativas tendientes a dar respuestas ante la problemática de la violencia requieren, además, la utilización de alguna estrategia específica para abordar con eficacia comunicativa las diferencias interaccionales y prevenir, al mismo tiempo, la emergencia de su escalada violenta.

Para quienes ven en la actualidad la continuación de un cambio de época importante que desafía abiertamente a la escuela, y que en lugar de adoptar una mirada nostálgica que la desprecia, deciden responder día a día ayudando a niños y adolescentes a elaborar sus conflictos interaccionales, comprendiendo el alto grado de sensibilidad que los mismos generan hoy, tanto en el alumno como en su familia y los objetivos pedagógicos trascendentes que los atraviesan.

Para aquellos que trabajan dentro del sistema educativo y además se ocupan de capacitarse en forma genuina ante desafíos actuales tales como hacer prevención frente a la violencia, porque ven allí la clara expresión de una situación de vulnerabilidad y causa de exclusión ante la dificultad atribuida a los alumnos para responder a los parámetros civilizatorios exigidos por la escuela, que determinan, así definido por la institución, una discontinuidad aparente y no explicitada, además, respecto a aquellos otros que los mismos viven diariamente.

Para todos aquellos a quienes va dirigido y con los cuales he compartido distintos ámbitos de la práctica educativa, va también un inmenso agradecimiento. En primer lugar, a directivos, docentes, profesores y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa de la ex EGB N° 1261 del barrio Virgen de Guadalupe de la ciudad de Reconquista. Igualmente, al personal actual de la escuela primaria 1261, del JIN N° 292 y de la escuela secundaria N° 523. En idéntica forma, a todo el personal directivo y docente de la escuela N° 474 Pablo A. Pizzurno y actual EES N° 2203. Sin dejar de mencionar, así mismo, a directores regionales, supervisores y colegas de distintas disciplinas con los que he participado de diferentes equipos interdisciplinarios; y especialmente a cada uno de los escenarios escolares conjuntamente con sus respectivos actores institucionales con los que he tenido oportunidad de trabajar en torno a la temática de la prevención de la violencia.

Violencia en la escuela
Violencia contra la escuela
Violencia escolar

I

Hurtos a la institución, vandalismo, destrucción del inmueble en horario extra escolar, discriminación, situaciones de acoso, agresiones con armas, robo de pertenencias personales, burlas, humillaciones, insultos, enfrentamientos físicos, intrigas, amenazas, peleas grupales, falta de respeto a los adultos de la institución, son algunas de las situaciones que a modo de ejemplo acompañan generalmente a las reflexiones conceptuales acerca de los aspectos sociales, culturales, históricos y socio afectivos vinculados a diferentes episodios de violencia y/o referidos a las características de los protagonistas implicados en los mismos, abarcando variadas expresiones o fenómenos que obedecen a orígenes distintos en el contexto educativo.

No obstante, su sentido parece incuestionable cuando la *violencia* es pensada en relación a la construcción social e histórica de procesos que han llevado a un debilitamiento de las instituciones tradicionales, fundantes de la moralidad del sujeto, conjuntamente con la legitimación del mercado y sus leyes, por encima de todo lo demás.

O cuando se destaca la violencia en el marco y como expresión de la falta de oportunidades, la pérdida de ideales vinculados al progreso o ascenso social y las limitaciones impuestas culturalmente a las nuevas generaciones para construir un proyecto de vida a largo plazo desde el cual se vuelve valioso estudiar, esforzarse, y respetar normas de convivencia básicas.

Idéntico resultado se obtiene así mismo, cuando se señala su irrupción en contextos de exclusión y marginalidad en relación directa al posicionamiento que adopta la institución educativa, y en tanto tal, frente a la violencia de la inequidad y la desigualdad social; cuando se resaltan procesos incivilizatorios, caracterizados por la *falta de empatía* y comportamientos de grupos legitimados únicamente hacia el interior de los mismos, donde la alteridad es segregada como insignia de confirmación imaginaria del otro portador de una diferencia no aceptada en el marco de una conflictividad social así controlada; o cuando la legitimación de lo fácil y de lo rápido, como parámetros de realización personal, impactan

cotidianamente al promover la exigencia de resolver un conflicto irraccional de cualquier forma, y la dificultad para sostener o admitir la inquietud que genera dicha situación más allá de la *inmediatez* con la que se intenta abordarlo.

En este sentido, el *mercado* se constituye en el regulador de la vida por excelencia, y el egoísmo se convierte en el sentimiento característico en toda interacción social como emergencia de un nuevo oscurantismo, que desde la premisa de *todo vale* lleva a la dispersión del universo simbólico tradicional precipitando al sujeto a conductas del orden de la *impulsividad* y del cuerpo a cuerpo.

La desatención de la palabra pone en jaque al sujeto como corolario de *estilos de vida* imitados sobre la idea de que todo malestar, inquietud o diferencias, puede ser resuelto con la búsqueda de todo tipo de gratificaciones individuales. Ilusión promovida a partir de la cual el bienestar dependería de la adecuación entre los objetos y las necesidades de *consumo*, el conocimiento homologable a aquello únicamente producido por la tecnología, y la creación artística elevada al rango de mercancía para ser consumida sin profundidad ni utopía¹, generándose además, las condiciones para que en los distintos espacios de interacción no se pueda concluir o anticipar qué esperar, qué anhelar, qué camino existencial seguir, más allá del consumo visto como algo natural e inevitable. Respuestas a ninguna pregunta en el marco de un proyecto de vida sin tiempo continuo ni acumulativo, solo impulsos, conexiones, contactos de distintas intensidades y duraciones².

De este modo, el desencanto promovido ante cualquier utopía acarrea el cuestionamiento del futuro como horizonte de proyección de expectativas y fundamento del presente. Nuevo dogmatismo que centra su poder en la exigida convicción del presente como el mejor de los mundos posibles³ y única esfera permanente bajo el control de la persona –retórica impuesta en la que todo instituido que pretenda convertirse en ideal se expone en la postmodernidad⁴ a

1. Cf. Nicolás Casullo comp. (2004) Tercera parte “Guía del posmodernismo” en *El debate Modernidad-Posmodernidad* Adreas Huyssen, Retórica. Buenos Aires.

2. Véase por ejemplo el análisis de G. Lipovetsky (2007) en *La felicidad paradójica*. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Editorial Anagrama. Barcelona.

3. Cf. Jean Baudrillard (2009) *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI. Madrid, p. 16. “La imagen de la televisión, como una ventana invertida, da primero a una habitación y, en esa habitación, la exterioridad cruel del mundo se hace íntima y cálida, de un calor perverso. En ese nivel de ‘vivencia’, el consumo transforma la exclusión máxima del mundo (real, social, histórico) en el índice máximo de seguridad. El consumo apunta a esa felicidad por defecto que es la resolución de las tensiones”.

4. Cf. Jean-François Lyotard (1993) *La condición postmoderna*. Editorial Planeta Argentina. Buenos Aires.

su descalificación a partir del paradigma de la complejidad–, aunque esto signifique desterrar a las comunidades de su inscripción en un proceso histórico a largo plazo y siendo las generaciones venideras las indiscutibles perjudicadas de tal construcción; toda la vida del sujeto vista al final apenas como una simple anécdota o aun llenas de reivindicaciones superfluas que lo entretienen en el marco del anuncio irresponsable de un fin del mundo así profetizado. Donde la *desorientación* ante la pérdida de certidumbre, propia del progreso y la continuidad histórica, ubica nuevamente al pensamiento mágico como aquello que termina por fijar un significado básico para la vida.

La propagación exponencial de imágenes digitales vuelve irrelevante una lectura por fuera de la sensación de un continuo presente, así disociado del pasado y del futuro. Su vértigo decisivo expone a una experiencia perceptiva con consecuencias cognitivas claras⁵ al asignar la dispersión de sentido como referente en las imágenes que hablan por sí mismas desde su intertextualidad y fragmentación –la posibilidad de múltiples planos de un mismo objeto, el difuminado de fragmentos y su montaje acelerado–, la corrosiva⁶ idea que lleva a creer que a más imágenes más conocimiento. Lenguaje propio de la era digital, donde la *aceleración* de las imágenes, por lo tanto su simultaneidad y fugacidad, amenaza con extenderse a todas y cada una de las áreas comunicativas⁷ del ser humano donde la conexión entre las personas es reducida a la interacción mediática obligada, y el pensamiento vaciado de toda claridad o profundidad.

Los nuevos modos de subjetivación crean las condiciones para que el otro, el semejante, se vuelva prescindible. *Fragmentación* de los lazos sociales⁸, ya que se necesita de objetos para ser o pertenecer, en prescindencia y rechazo de cualquier otro proceso de referencia

5. Algunas de estas consecuencias cognitivas se pueden leer en *Homo videns*. La sociedad teledirigida. Giovanni Sartori. Taurus. Buenos Aires, 2000.

6. Cf. Richard Sennett (2005) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.

7. Cf. Zygmunt Bauman. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires, p. 167. “De hecho, crece nuestro miedo a los contactos cara a cara. Tendemos a tomar nuestro teléfono móvil y a apretar botones frenéticamente y a componer mensajes con el fin de evitar convertirnos en rehenes del destino’ y de escapar de las interacciones complejas, desordenadas e impredecibles, difíciles de interrumpir y de apearse de ellas, con esas personas reales’ físicamente presentes a nuestro alrededor. Cuanto más vastas (aunque más superficiales) nuestras comunidades ilusorias de citas de tres minutos y de mensajes telefónicos, más amedrentadora se revela la tarea de mantener unidas y compactas las auténticas”.

8. Silvia Duschatzky (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires, p. 52. Véase el ejemplo de violencia contra la escuela que la autora describe, en el cual se ingresa a la biblioteca de la institución para hacer destrozos.

con los demás ante los cuales se asume una posición de indiferencia. Pérdida de sostén al modo de la filiación identificatoria, propia de la inscripción social tradicional. Hombres y mujeres dedicados a trabajar afirman luego no tener tiempo suficiente como para ejercer de manera adecuada el rol de padres ni para ponerle límites a sus hijos.

Nuevos modos de sociabilidad donde la importancia de los pares en grupos cerrados es apenas consecuencia de aquel apartamiento que significa crecer en medio de la desolación y en una distancia amenazante con los otros, con la convicción permanente de contar únicamente consigo mismo para ello⁹.

El discurso contemporáneo¹⁰, entonces, en la saturación de referencias fuerza a eliminar las diferencias propias de la oposición de las mismas. Donde la *segregación* de lo diferente es apenas un tratamiento obligado en un nuevo orden que otorga una existencia devaluada en su función de identificación, a no ser más que un cuerpo desplazado, expulsado, excluido, que disciplina y lleva al aislamiento o la *desconfianza*, a la exacerbación intolerante de las diferencias imaginarias con el otro o a un posicionamiento que invisibiliza al semejante. O bien, a la cómplice transigencia con la disolución del otro en la comunicación signada por la tecnología que borra toda amenaza, diferencia, alteridad, en una equivalencia entre los sujetos y sus identidades *virtuales* asumidas en una cohesión social siempre actualizada, aunque irreal.

El individuo, al verse prescindible para mantener toda tradición e historia, toma distancia de su comunidad en el marco de un proceso de identificación, que al verse perturbado por la ruptura con los lazos habituales acepta el camino de la regresión volviendo a ritos místicos, mágicos, holísticos, o tomando el atajo de la formación de nuevos grupos cerrados con legalidades propias¹¹, en los que el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad

9. Nótese al respecto la letra y el ritmo de la canción "EL borrego" de Café Tacuba citada por Rosa Reguillo Cruz en *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. (2000) Buenos Aires, Grupo Editorial Norma. (Soy anarquista, soy neonazista. Soy un esquinjed y soy ecologista. Soy peronista, soy terrorista, capitalista y también soy pacifista. Soy activista, sindicalista, soy agresivo, y muy alternativo... Me gusta aventar piedras, me gusta recogerlas, me gusta pintar bardas y después ir a lavarlas...).

10. Cf. Ignacio Lewkowicz (2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós. Buenos Aires, p. 58. "Por otra parte, el agotamiento de una ficción convierte en inoperante al discurso. En suma, la zona de lo que opera como pura fuerza, cuando el discurso no hace sentido, se indetermina expansivamente. Con temor, podemos comprobar que no aumentan los índices de violencia, sino que violencia es lo que hay. No es un síntoma de nuestro medio; es nuestro medio".

11. Cf. Michel Maffesoli (2004) *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

y ejercer su poder –y lo inerte como abismo aterrador que disuelve toda particularidad–, donde ciertos consumos tóxicos en su resistencia paródica, pero en exceso, van directamente al cuerpo para modificar el *malestar* que el sujeto experimenta, y subvertir un orden corporal de percepción regulada de la realidad, o las modificaciones corporales como respuesta a una necesidad que se impone como parámetro de existencia que hace signo en su carácter autodestructivo.

Donde en plena sociedad de la información se dispone, paradójicamente, de menos tiempo y oportunidades para comprender el mundo en el que se habita, en tanto que la *obligación de ser feliz* y su exigencia también paradójica, confrontan a los individuos a distintas formas de sufrimiento.

Los estilos de vida producidos diariamente tienen así su lugar de prioridad ante la sensación de inexistencia de verdades absolutas, y la afirmación por la cual toda verdad es relativa o revisable en una perspectiva de ausencia de significado existencial, más allá de lo provisional y fugaz en el marco de una ética pragmática. Formas que ilusionan momentáneamente a un individuo en su pretensión de ser dueño absoluto de sí mismo a partir de las metas sociales de trabajar y consumir, en un mundo en el que todo debe ser mostrado y que tiende a quedar reducido a sus imágenes que luego, lógicamente, desafían al sujeto desanimándolo al no poder adecuarse a ellas. O bien, presente anhelado pero vuelto cínico al constatarse en definitiva, como producto de deseos inmediatos en su expectativa de objetos de confort; *insensibilidad*¹² ante el dolor ajeno y una felicidad definida a partir de los distintos niveles de consumo, que es desalentado como medio de vida pero que no se admite secretamente renunciar a ello, en medio de una sociedad pretendidamente estética¹³ y tensionada¹⁴.

12. Cf. Carlos Skliar (2007) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Escuela Marina Vilte, Miño y Dávila. Buenos Aires.

13. Cf. Gianni Vattimo (1987) *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Sección II "La verdad del arte" Gedisa. Barcelona.

14. Así se lo puede leer en Jean Baudrillard (2004) *El crimen perfecto* Cap. "La diferencia y el odio". Anagrama. Barcelona; "Es el gran síndrome de la menopausia social. Alergia a lo social, trastornos de la socialidad, final de la ovulación social. Alopausia: trastornos de la relación. Oniropausia: final de la ovulación de sueños. Efervescencia, ansiedad, vértigos, desherencia. Enervamiento. Todo comienza con el enervamiento, la forma más inofensiva. Pregunta: ¿Qué nos enerva? Tiempo atrás, habría sido: ¿Qué nos apasiona, qué nos repugna? Pero ahora ya nadie se siente apasionado, ni asqueado, solo enervado. El enervamiento es la recaída epidérmica de las grandes pasiones, una pequeña bocanada de reacción a lo indeseable, a la insostenible cotidianidad. ¿Qué nos enerva? Todo, por definición. El enervamiento es una forma alérgica sin objeto definido, una horripilación profusa y difusa, un afecto que mira de lado".

Índice

Prólogo	7
Violencia en la escuela - Contra la escuela - Violencia escolar	13
Primer paso: aprender a identificar los conflictos	
Conflicto interaccional de tipo accidental	43
Conflicto interaccional de contenido	48
Relación de abuso o <i>bullying</i>	55
<i>Bullying</i> y conflicto	62
Conflicto interaccional intergrupal	70
Conflicto y disputa en los diferentes tipos de situaciones interaccionales	77
Segundo paso: entrevista previa	
Conceptos iniciales.....	83
Apertura.....	87
Desarrollo	89
Cierre	110
Tercer paso: reunión entre las partes	
Técnicas de comunicación.....	113
Cuarto paso: registro y elaboración teórica	
Esquema básico utilizado	159
Síntesis de la interacción	165
Resistencias personales.....	169
Sugerencias a quien interviene	181
Obstáculos institucionales	189
Bibliografía	207