

Las formas abiertas y sutiles de maltrato a niños*

Ruth Sautu

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la definición social de relaciones abusivas respecto de los niños, la caracterización de las situaciones en las que tienen lugar y el perfil de las víctimas y los agresores. El material que se analiza proviene de los testimonios contenidos en los talleres de discusión y en las entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y orientadores sociales y educacionales de escuelas situadas en una zona muy pobre ubicada frente al Riachuelo, que es el límite del Distrito Capital de la República Argentina. El trabajo de campo se llevó a cabo en el año 2000. Se seleccionaron cinco escuelas en las cuales se entrevistaron a todas las maestras de cuarto año, además de directivos y orientadores. Simultáneamente se llevaron a cabo talleres de discusión. Como en todos los estudios de este tipo, los testimonios ofrecen la percepción selectiva del hablante y su interpretación socio-cultural de los procesos sociales que describen.

Palabras clave: violencia, abuso infantil, escuelas primarias, víctimas y agresores, Buenos Aires, Argentina.

Abstract

Open and subtle forms of child abuse

The purpose of this article is to analyse the social definition of abusive relationships with regard to children, the characterization of situations in that they take place, and the profile of victims and aggressors. The material that is analysed comes from testimonies obtained in discussion workshops and semi-structured interviews of principals, teachers, and social and educational workers of schools situated in a very poor area located next to Riachuelo forming the borderline of the Argentine Republic's Capital District. The fieldwork was carried out in the year 2000. Five schools were selected, in that all female teachers of the fourth year, as well as principals and social workers, were interviewed. Simultaneously, discussion workshops were carried out. As in all studies of this kind, the testimonies offer the speaker's selective perception and his/her socio-cultural interpretation of the social processes described.

Key words: violence, children harassment, primary schools, Buenos Aires, Argentina.

Introducción

El maltrato de los niños adquiere una multiplicidad de formas, desde las expresiones verbales derogatorias hasta la violencia física y sexual. Todas estas formas se construyen en las relaciones interpersonales, por lo que la interpretación y evaluación de su gravedad debe

* Este artículo se basa en dos ponencias presentadas respectivamente, en el XXII y XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (Miami, 2000, y Washington, 2001), y forma parte del proyecto UBACyT 08 (Universidad de Buenos Aires) y PICT 1606 (Agencia de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina).

realizarse a partir del análisis de las emociones y otras expresiones psicosociales que emergen de las pautas y modelos que le dan significado sociocultural. Decidir en qué circunstancias el castigo a un niño es socialmente considerado como parte de las costumbres cotidianas aplicadas en su socialización y cuándo ese castigo constituye un abuso de la persona depende fundamentalmente de las emociones involucradas en la relación interpersonal, de los sistemas de categorización de las citadas circunstancias, y de los significados culturales y modelos sociales utilizados en su evaluación.

El propósito de este artículo es analizar la definición social de relaciones abusivas respecto de los niños, la caracterización de las situaciones en las que ellas tienen lugar, y el perfil de las víctimas y los agresores. El material que analizaremos proviene de los testimonios contenidos en los talleres de discusión y en las entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y orientadores sociales y educacionales de escuelas situadas en tres zonas muy pobres frente al Riachuelo, que es el límite del Distrito Capital. El trabajo de campo se llevó a cabo en el año 2000. Se seleccionaron cinco escuelas en las cuales se entrevistaron a todas las maestras de cuarto grado, además de directivos y orientadores. Simultáneamente se entrevistaron a los padres y adultos responsables de todos los niños que en el año 2000 estaban cursando cuarto año. Su objetivo fue reconstruir la trayectoria escolar de esos alumnos.

En el análisis de las transcripciones de los talleres de discusión con docentes y de las entrevistas individuales utilizamos el denominado “análisis temático”. Todos los testimonios fueron sistematizados para formar categorías. Todas las categorías en las cuales se hacía referencia a la violencia y problemas de conducta fueron a su vez reagrupadas en categorías más inclusivas. Los temas presentados en este artículo surgieron de esos testimonios. Nuestra labor fue construir esquemas argumentativos, incorporando todas las ideas e interpretaciones de nuestros entrevistados que se refirieran a nuestro tema de interés. La edición de los testimonios consistió en reducir algunas transcripciones para facilitar la lectura.

Las relaciones abusivas de las cuales los niños son víctimas forman parte de un microcosmos cotidiano en el cual viven sus actores. En nuestro análisis, dicho microcosmos es la familia; ella se encuentra inserta en un contexto social, que configura condiciones de vida precarias que le otorgan particularidad y especificidad a las relaciones sociales abusivas. No obstante, nuestro enfoque es renuente a pensar en las condiciones macroestructurales como “las causas” del maltrato infantil; por dos razones: primero, y más importante, desde una

perspectiva lógica y teórica, en la mayoría de los hogares que sufren las mismas condiciones adversas no se abusa de los niños; y segundo, porque existen muchos hogares donde se abusa de los niños aunque no sufren condiciones sociales adversas. Las diferencias deben buscarse entonces en las formas y los contenidos con los que se manifiesta el maltrato infantil.

Las distintas formas de relaciones abusivas comparten algunos rasgos: son relaciones asimétricas en las cuales se ejerce, de diversas maneras, el juego del control y la dominación. La fuente de la asimetría radica en la fuerza física, el estatus, el manejo de conocimientos y recursos que son movilizados para reafirmar y mantener la diferencia y el control. En el nivel societal, las relaciones sociales abusivas disuaden de diversas formas a los que las objetan para consolidar el sometimiento, y con frecuencia para sostener los beneficios que el agresor obtiene de la relación, los que muchas veces son materiales. Relaciones abusivas se encuentran no sólo en el hogar, sino también en los ámbitos laborales y políticos. Aunque el estudio psicológico de los agresores no forma parte de nuestra investigación, debemos destacar que algunas investigaciones señalan los elementos de satisfacción perversa implicados en las conductas abusivas, además del ya señalado beneficio material.

A partir de los testimonios recogidos en talleres de discusión y en las entrevistas reconstruiremos situaciones de violencia en las cuales están involucrados alumnos de las escuelas estudiadas.¹ Este análisis brinda dos perspectivas: primero, una descripción de sucesos según sus rasgos principales, las circunstancias en que ocurren y las características de las víctimas y agresores, y segundo, la evaluación hecha por testigos calificados de la gravedad de las situaciones y la interpretación de sus causas. Como en todos los estudios de este tipo, los testimonios ofrecen la percepción selectiva del hablante (los docentes) y su interpretación sociocultural de los procesos sociales que describen. En las interpretaciones, el narrador moviliza estereotipos, nociones ideales y valores; éstos son creencias socioculturales que vinculan las experiencias entre sí en un plano más abstracto de símbolos y significados compartidos (Klein, 1998). Las experiencias compartidas por los docentes no son totalmente homogéneas, tampoco lo son sus interpretaciones y modelos subyacentes. El análisis de testimonios interpretativos busca la posible existencia de pautas compartidas, de lógicas y modos de mirar. Es una mezcla de realidad

¹ Se identifica el número de entrevista o el taller de discusión y la página de los textos de las desgrabaciones verbatim en la cual figura el párrafo transcrito, la sigla TPC significa Taller de Problemas de Conducta.

vivida y realidad interpretada que nos permite rastrear los mecanismos socioculturales de la categorización y atribución social (Sautu, 1999).

El artículo está dividido en varias secciones, en las cuales se analiza la caracterización del maltrato y abuso de niños en el hogar, las que tienen lugar fuera del ámbito escolar, y también aquellas situaciones de violencia dentro de la escuela en las cuales los actores son los propios alumnos.

El maltrato deja sus huellas

“La letra con sangre entra” es un principio pedagógico español de amplia aplicabilidad para educar a los niños. Si bien en la actualidad no se lo menciona como hace cincuenta años, en los hechos es aún el sustento filosófico de la autoridad de los padres, y de otros tipos de autoridad.

Nuestras preguntas son: ¿Cuál es la autoridad necesaria para educar a un niño y cuál el límite de las sanciones a aplicar? ¿Existen palizas o castigos justificados ejercidos sobre una persona mucho más débil? Algunos psicólogos sostienen que el que pega lo hace por razones internas y no por la provocación de la víctima. Esto parece emerger con bastante claridad en los relatos de muchos docentes cuando describen situaciones de maltrato, e inclusive de abuso, que ellos detectan entre los alumnos. No existen casos donde los docentes entrevistados apunten a rasgos de las víctimas para explicar los castigos: la absoluta mayoría los condena y pone su énfasis en los agresores y en las circunstancias que rodean la situación de violencia.

El golpe, la paliza ejercida contra niños y niñas por igual, muy chicos y no tan chicos, indica que algunos padres adhieren a la “pedagógica” posición de que el temor hace que los niños cumplan; así, la familia recurre a las amenazas para incitarlo a cumplir con sus deberes escolares. Según el relato de la maestra:

El nene me dice: no me mandes mala nota porque si no me agarran en casa y me muelen a piñas (golpes). Es un niño muy directo que tiene reacciones raras a veces, como si vos le hablás y (él) se ríe todo el tiempo, yo pienso que deben ser los nervios (Encuesta, 29: 16) (la maestra contrastó esta información con la de docentes que atienden a hermanitos de este niño para verificar la veracidad de sus dichos).

La escuela en Argentina, según los testimonios, no tiene una política activa para detectar casos en los cuales se ha ejercido violencia sobre los chicos, incluso los docentes señalan que no pueden revisar a los niños:

Ha pasado con una nena que se acercó y demostró que tenía una marca en la espalda, y debió ser derivada a la asistente social (Encuesta, 27: 5). Cuando es golpeado el chico, (los docentes) tenemos orden de no tocarlo, no podemos revisarlo, salvo que el chico tenga marcas que sean visibles, o en la cara o en los brazos se acerque directamente a la maestra y le cuente. Cuando el chico habla, entonces sí se hace la derivación al gabinete (Encuesta, 30: 12).

No todos los chicos cuentan lo que les pasa; ellos lo expresan de maneras indirectas. El retraimiento y la pérdida de interés son indicios que le permiten al maestro intuir que el niño ha sido maltratado en su hogar, “el cambio de actitud, si cambia en cosas que él hacía antes, las maneras de encarar las actividades, son un indicio. Otro indicio es cuando se ausentan mentalmente o se vuelven agresivos. O sea, o la quietud total o la agresión total” (Encuesta, 1: 33).

El aumento de la sensibilidad del niño viene con frecuencia acompañada de otras expresiones de dolor: “De repente están más sensibles, se ponen a llorar por una pavada o se vuelven más agresivos; muchas veces comienzan a tener problemas de aprendizaje, falta de atención, están desconcentrados” (Encuesta, 15: 20). Otro de los indicios que el docente toma en cuenta es el estado de alerta, a la defensiva, del niño. Éste está en guardia frente a los adultos que pueden llegar a ser potenciales agresores: “En general, el chico a quien le vas a explicar algo y te acercás y el chico hace así (movimiento hacia un costado), tiende a correrse o atajarse, ese es uno de los indicios. Después, si tiene moretones en la cara, porque es lo más evidente” (Encuesta, 2: 23).

El rasgo de conducta de los niños maltratados que los docentes y orientadores mencionan con mayor frecuencia es la derivación de la agresión hacia los compañeros, e incluso hacia los propios maestros. “Quien primero lo va a detectar seguramente es el maestro, porque va a bajar el rendimiento, o se ponen violentos o están desganados y se aíslan del grupo” (Encuesta, 9: 16).

Las reacciones de los niños golpeados a veces adquieren otros rasgos: “Había una nena que le pegaban bastante, muy terrible, el otro día me sacó de todo. Tiene ocho años, el padre es golpeador. Tuvimos que buscar un hogar para poner a la nena porque el padre le pegaba los fines de semana, tomaba mucho (alcohol) y le pegaba” (Encuesta, 18: 21).

Es evidente que no es fácil para un docente, directivo u orientador, asumir la responsabilidad de una tarea que, como veremos luego, no cuenta con todo el apoyo institucional que la gravedad de los problemas requiere. La escuela carece de una política explícita: “Acá no se busca informarse, así que cuando

se tratan esos casos (de violencia) es porque son manifiestos” (Encuesta, 4: 11). En los hechos, los indicios y situaciones de agresión contra los niños son tantos que todos los docentes entrevistados han reportado experiencias de este tipo. Por los testimonios recibidos debemos deducir que para detectar casos de maltrato y abuso en los niños, las escuelas cuentan con un procedimiento de intervención establecido para los casos como los descritos, donde se tienen evidencias o sospechas fundadas. La falta de una política activa (si existe, los docentes lo ignoran), es decir, un programa institucionalizado de prevención y protección de los niños, hace más difícil la tarea de la escuela (no pueden revisarlos) y por lo tanto más meritoria. Las pruebas e indicios son indirectos:

Tenemos casos de denuncias de vecinos comunicándonos una violación y maltrato. Si el niño tiene alguna marca, preguntamos con qué se ha golpeado. En el caso de una nena que supuestamente es violada por el padrastro es imposible que ella manifieste algo. Tratamos de hablar con la mamá, en ambos casos, sin resultado. Los casos que hemos presentado a juzgado no hemos tenido respuesta. La nena sigue estando acá y no sé si sigue pasando lo mismo (Encuesta, 3: 11-12).

Los vecinos denuncian, la escuela hace la denuncia judicial y aparentemente la situación no cambia. En distintas entrevistas hemos constatado que el nivel de desprotección de los niños, y también de los docentes que denuncian es pavoroso. En los casos de acoso y abuso sexual que aparecen en nuestras entrevistas, el agresor es una persona cercana o pariente de la familia. Los maestros están atentos al cambio de conducta de los chicos: “El año pasado se ha presentado un caso de abuso por parte del hermano; la madre estaba enterada pero el padre no, estaban divorciados, y en esos casos se hacen las derivaciones al juzgado” (Encuesta, 14: 15-16).

Indicios de maltrato en el hogar

1. Los niños relatan qué dicen o hacen sus padres/mayores
2. Retraimiento de las actividades habituales
3. Pérdida de interés en las actividades escolares, falta de concentración, apatía
4. Baja en los niveles de aprendizaje y rendimiento
5. Estados depresivos, intensificación de la introversión
6. Llantos injustificados (en apariencia), tristeza
7. Búsqueda repentina e insistente de afectos, necesidad de apoyo emocional
8. Signos físicos de violencia y maltrato y abuso sexual
9. Expresiones pictóricas o verbales de situaciones de estrés

10. Incremento o aparición de conductas disruptivas o destructivas. Robo y vagabundeo
11. Agresión hacia compañeros o docentes de la escuela
12. Expresiones corporales o verbales que denotan miedo generalizado hacia adultos, gestos de autoprotección física
13. Abandono de la escuela

Los docentes no tienen posibilidades de avanzar en su conocimiento de estos temas más allá de lo que las propias víctimas cuentan; muchas veces deben vencer su retraimiento y miedo y la complicidad consciente o inconsciente de otros adultos en el hogar: “Algunos son muy retraídos. Un nene golpeado por el padre, la madre no nos dijo que fue golpeado, sino que el padre es alcohólico; no sabía lo que pasaba” (Encuesta, 14: 16).

Si el padre golpea a su hijo, pero además abusa del niño, la escuela lo ignora; puede derivarlo para que reciba asistencia psicológica, o en casos extremos presentar los casos en la instancia judicial. Esto significa un complejo trámite en el cual no queda claro qué recaudos se toman respecto de los agresores para proteger a los niños. Todo parece un filme en cámara lenta cuyos protagonistas son personas que recurren a lo que consideran su único lugar de apoyo, mientras las demás instancias siguen los acontecimientos a su propio ritmo.

El año pasado tuve el caso de una nena que yo la veía muy triste, muy apática, y entonces dijo que había un tío que la venía acosando: “Un tío abuelo quien me amenazó con que la va a matar a mi mamá”, entonces fui a hablar con la mamá y ella hizo la denuncia (Encuesta, 36: 13-14).

¿Las docentes y orientadoras sociales tienen que hacer el seguimiento? ¿Es de ellas la responsabilidad de que se apliquen las normas legales que establecen que el estupro y la violación son delitos penados por el Código Penal Argentino?

El control de una violencia que no respeta límites

La agresión se experimenta no sólo cuando se es víctima directa, sino también cuando forma parte del entorno cercano, el vecindario, la escuela. La agresión ejercida contra un niño deja un mensaje para él —y para los otros— acerca de lo que puede pasar y sus consecuencias. Es posible que hasta la docente sea agredida

Me pegó una mamá dentro de la escuela. Vino a buscar a la hija que le había mentido que la maestra no estaba; le empezó a pegar a la nena, le bajó la bombacha en el pasillo de la escuela. Yo trato de pedir ayuda, para que la madre no le bajara la bombachita a la hija y le metiera la mano adentro de la vagina. La mamá me pega a mí y le pega a la chica (...) Entonces llamamos a Violencia Familiar, nos dijeron que atendían después de las 14 horas (TPC, 22).

El nivel de violencia y descontrol de la madre frente a la conducta de su hija son alarmantes. No sólo la golpeó, sino que también la vejó frente a los docentes y compañeros. Todos los observadores recibieron varios mensajes de este suceso: primero, la escuela no es un ámbito protector ni los maestros son inmunes a la agresión; segundo, si hubiera que aplicar una sanción a los agresores, ésta llega lentamente; no existen mecanismos institucionales que protejan ni a niños ni a docentes de los desbordes emocionales y agresión de los padres. Y tercero, eventualmente la víctima fue la niña, quién terminó desertando. Ni la escuela ni la sociedad pueden protegerla. Tampoco protegen a los docentes.

La responsabilidad de realizar un diagnóstico y proponer cursos de acción recae sobre las orientadoras sociales que la propia autoridad escolar designa para que se desempeñen en las escuelas del distrito. Según un testimonio, en la escuela se espera que la orientadora social

...confirme si (en el hogar) le pegan o no (al niño), que haga la intervención correspondiente siempre y cuando haya sido avalado por la inspectora de psicología de EGB (Escuela General Básica), que haga los informes, que lleve las cosas al juzgado y que haga seguimiento de la causa. Cada tanto (debemos) ir a dar una vuelta para movilizar las cosas que quedan ahí paradas. Debe haber millones de casos, no sólo de maltrato físico, le dan muy poca bola (prestar atención) en el juzgado, también le dan poca bola al maltrato físico, al maltrato emocional o al abandono (Encuesta, 37:12-13).

La soledad de las orientadoras sociales y psicopedagógicas —y en general todos los docentes— es un rasgo a destacar cuando se analiza su labor. Los casos de “maltrato en el hogar” detectados por la escuela son derivados a las orientadoras, quienes con escaso apoyo institucional deben decidir sobre los cursos de acción, cuando se requiere de la intervención judicial o de alguna instancia superior. La escuela carece de medios, de mecanismos para solucionar eficientemente los problemas.

¿Cómo puede la escuela controlar que los padres lleven a los niños a los tratamientos de apoyo pedagógico o que se cumplan todos los recaudos para protegerlos de los propios adultos en el hogar? La justicia, cuando interviene, se apoya en la colaboración de las personas en el hogar, que son justamente aquéllos de quienes se sospecha responsabilidad directa o por omisión del maltrato a los niños. Para colmo, la justicia transfiere esta responsabilidad a las docentes, que incluso pueden ser ellas mismas agredidas: “Viene la madre y me dice de todo (insultos). Me pasó el año pasado, vino la madre de una chica de cuarto (grado), la tiró por la escalera, le pegó a la maestra, a un compañero” (Encuesta, 37: 3).

La policía es poco mencionada en las entrevistas:

Nosotros no tenemos la postura de ir a hacer la denuncia a la policía. Acá hubo el caso de una nena, Rocío; el padre le pegaba muchísimo, el padre estaba solo, la madre los había abandonado cuando ella era un bebé. Un muchacho joven, la nena hermosa pero terrible, mentirosa, fabuladora, ladrona, las tiene todas. (El padre) Le daba unas palizas impresionantes. El padre, como típico golpeador, siempre decía que sí, pero yo creo que de tanto amenazarlo y ante el temor de que se la llevaran, él ajustó un poco los tiempos y está más tranquilo, por lo menos últimamente no la vemos golpeada. ¿Por qué no hacemos la denuncia a la policía? Siempre pensamos que van a estar mejor con los padres, pensamos en los institutos, en esos lugares que no nos convencen (Encuesta 19: 25).

Es una descripción patética: la madre la ha abandonado y el padre le aplica castigos para reencauzarla. También es patética la reacción de la escuela: literalmente no saben qué hacer, no confían ni en la policía, y cual será su imagen de las instituciones de menores que creen que en última instancia los niños están mejor con esos padres golpeadores que siendo protegidos por la sociedad. Lo dramático es que tienen razón.

La desconfianza en la policía no parece ser un caso aislado entre los docentes; algunos alumnos de sexto grado le expresaban al docente su odio total por la policía. Comentando ese odio, una maestra sostenía: “Tienen sus motivos para pensar eso, porque por un lado (la policía) los corre, pero por el otro después los vienen a buscar para comprarles droga o cosas” (Encuesta, 21: 13).

El peligro de los agresores

Si en la policía no se puede confiar, y la justicia es muy complicada y la escuela debe hacer el seguimiento, la responsabilidad que la sociedad está depositando en las escuelas es enorme. En una sola escuela, a manera de ejemplo, su directora ha relatado dos abusos sexuales a niñas, maltratos con golpes visibles, y maltrato y abuso de una adolescente:

El año pasado con respecto a abuso sexual, hubo dos casos de niñas que se lo relataron a la maestra y la maestra se lo dijo a la directora. Con la intervención del gabinete social y psicopedagógico, los casos fueron derivados a juzgados. Las niñas adolescentes son las que verbalizaron esta cuestión del abuso, del maltrato; son más de contar y a los chiquitos hay como que verles el momento en que uno les puede preguntar (Encuesta, 11: 25-26).

Más allá de la responsabilidad que les cabe a los agresores, el contexto de vida de muchos de estos niños es sin duda terrible. Esto no exime a los abusadores y golpeadores. No todas las personas y familias que sufren los efectos de la pobreza estructural de la crisis económica desvían sus angustias y dificultades hacia sus propios hijos o parientes.

Perfil de los agresores en el hogar (se caracteriza al hogar y a la figura del agresor)

1. Familiares adultos convivientes
2. De sexo masculino
3. Parejas/esposos de la madre
4. Alcohólicos y/o adictos a drogas
5. Imponen su autoridad a golpes y por medio de gritos; someten por el miedo
6. Las madres son figuras femeninas débiles no protectoras o indiferentes
7. Los hogares violentos reflejan graves problemas familiares, de pareja o económicos
8. La frustración personal se descarga contra los niños.

Aquellos hogares donde los problemas económicos y personales se descargan en los niños no tienen la contención de las instituciones sociales que deben protegerlos. Esto es un drama sobre otro drama, y aunque la escuela intervenga, si no existe una estructura institucional protectora, el esfuerzo es poco efectivo:

En las familias hay padres que no trabajan desde, yo diría, desde hace ocho años, o no tienen trabajo continuo, hacen changas. Da la casualidad que son alcohólicos; las mamás son las que llevan realmente la plata a la casa para darles de comer a los chicos, las que salen todos los días a trabajar (Encuesta, 11: 26).

La incapacidad —o indiferencia— de los otros adultos en el hogar, principalmente de la madre, perpetúan la situación de indefensión en que se encuentran los niños. Los adultos masculinos golpeadores son personas psíquicamente enfermas que viven en núcleos familiares enfermos; el abuso de los niños es parte del estilo de convivencia de esos hogares, de allí que las sugerencias o presiones para resolver la situación tengan escaso eco, “es como que no pasó nada”, “no hubo en esa familia cambio”. Además de la situación económica, aparecen en los testimonios docentes descripciones de la situación familiar del niño que contribuye a potenciar la violencia que se ejerce sobre ellos. Al alcoholismo, mencionado con frecuencia, debe sumarse situaciones de gran inestabilidad familiar, tales como parejas que cambian, padres (a veces madres) que abandonan a sus familias, niños que deben ser enviados a hogares sustitutos.

Tenés chicos por ahí que los padres están separados y vueltos a casar y que la relación familiar no es buena, que están los hijos del padre, los hijos de la madre, todo una complicación, después hay padres que por ahí son alcohólicos agresivos, golpeadores, drogadictos (Encuesta, 16:19-20).

Los patrones de evaluación de la gravedad del maltrato también están afectados por apreciaciones subjetivas; para algunos docentes los chicos fabulan, o estiman que tres, cuatro, cinco casos de maltrato en los dos últimos años no son muchos

Yo, en estos últimos dos años, no he encontrado muchos chicos golpeados, hay tres, cuatro o cinco que los tenemos bastante individualizados, que hemos hablado, pero no noto chicos a los que les peguen mucho, digamos, acá les pegan a todos. La forma en que vivimos, esta cuestión de no tener futuro para los chicos, ése es el maltrato más grande (Encuesta, 18: 20).

La escuela bajo la lupa

Los problemas de conducta en la escuela son una continuación de los problemas que también se expresan en el hogar y en el propio barrio o comunidad en la cual

se habita. La escuela recibe niños con sus historias familiares y de vínculos sociales anteriores y simultáneos a la concurrencia escolar. Niños con historias de carencias materiales, de pérdidas, e incluso de agresión y abuso contra ellos. Se incorporan a una escuela en la cual el alboroto y la agresión también son la regla:

...lo que antes uno podría suponer que eran problemas de conducta exclusivamente de los niños de mayor edad parece que cada día afectan a los más chiquitos. Los nenes de primer año son tan violentos o más que los grandotes. La forma de comunicarse es a través de las piñas, de los insultos. Esto no es solamente de ellos, es producto de una sociedad violenta, de una familia violenta, de su barrio, de todo. Se hacen derivaciones de nenes con problemas de conducta a escuelas especiales.² El año pasado un nene que estuvo tres años en primero y no era débil mental pero que respondía como débil mental debido a todo su entorno; fue transferido de escuela (TPC, 21-22).

Los niños trasladan sus problemas desde el hogar a la escuela y aunque ésta pueda contener a los más pequeños, a medida que crecen, se influyen entre sí e involucran cada vez a más niños. A diferencia de los grandes,³ los más pequeños retienen el interés por aprender:

Tienen interés, no es como los grandes que pierden todo tipo de interés. Quieren saber sumar, quieren saber restar, pero a pesar de eso los grupos en general se dispersan por cualquier situación, responden con una agresión física o un insulto; es el modo de vincularse entre ellos. Lo que más me preocupa es que estos nenes que están en primero van a llegar a noveno y van a ser mucho más agresivos y violentos que los que ya tenemos (TPC, 22).

Estos niños traen sus problemas desde el mundo externo. A medida que van acercándose a la adolescencia, esos problemas de relaciones sociales en sus hogares y sus barrios se potencian en la escuela. Si la escuela en el pasado tuvo una gran influencia en nuestra sociedad, parece estar perdiéndola. Aparentemente a la escuela le resulta cada vez más difícil sostener el papel de ámbito de contención social, cultural y emocional para los niños de los hogares pobres. Esto no significa necesariamente una escuela autoritaria y represora sino una

² Son escuelas para niños con discapacidades mentales serias.

³ De acuerdo con el estudio de Sautu y Slapak (1999), los niños comienzan a tener mayores problemas en la escuela hacia los nueve años. Edad que también ha sido individualizada en otros estudios como el punto de inflexión en el interés y motivación intrínseco por la escuela (saber por saber). Si no se desarrollan motivaciones extrínsecas, como es el deber ser, el niño queda en el limbo. Estas motivaciones deben ser creadas dentro de la escuela y para el niño.

escuela que cumpla con su función primordial de transferir y difundir conocimientos en un ámbito de relaciones humanas respetuosas de los niños y de los docentes. El problema más grave de la escuela argentina actual, según surge de nuestro estudio, es que los niños no reciben la formación que se supone van a buscar a la escuela. A medida que los niños crecen, “no están motivados, nos cuesta estimularlos, hay muchas inasistencias, surgen problemas en cuanto a la continuidad del aprendizaje, vemos por ahí alumnos molestos, que por las inasistencias repiten el año” (TPC, 2). A medida que crecen, el interés por la escuela y el aprendizaje disminuyen. En parte por esta razón, en parte por problemas propios de los niños de mayor edad, concurren a la escuela en forma alternada. Es una rueda sin fin: la falta de interés por las actividades de la escuela lleva a las inasistencias, de allí al alargamiento del ciclo lectivo, y sucesivamente.

La realidad cotidiana de la escuela es la realidad cotidiana del mundo exterior. A medida que los niños crecen lo hacen en una escuela en la cual la agresión, la inasistencia, la cursada irregular, el desinterés y la baja motivación son la regla, donde además no puede controlarse la agresión. Las condiciones edilicias de la escuela son deplorables, los recursos materiales escasos, y el espacio disponible exiguo. La escuela es un ámbito físico deprimente; para los docentes, para los niños, y para cualquier observador medianamente crítico. Algunos niños llegan al noveno año de estudios porque es obligatorio asistir, y muchas veces, porque sus padres reciben una pequeña beca de estudio o el salario familiar por escolaridad. Se da que “entonces vemos alumnos con 50 inasistencias que han ido una vez por semana a la escuela para poder cobrar la beca, son esos alumnos que tienen todo desaprobado” (TPC, 8).

Estos testimonios transmiten la imagen de una escuela en la cual hay una ruptura en el interés por aprender; en la cual desaparece la curiosidad inicial propia de los pequeños y no es reemplazada por otro tipo de motivación; se produce en cambio un proceso de extrañamiento respecto de la experiencia escolar. Es como si la escuela no sirviera para crecer, para aprender, para tener empleo. Este es el mensaje que transmiten a estos niños que al llegar a los 15 años deberán competir por un empleo sin calificación con otros jóvenes (y no tan jóvenes) por uno de los pocos puestos de trabajo que existan en ese momento disponibles para ellos.⁴

⁴ Un estudio de hogares de la misma población indicó que al contrario de lo que sostiene la teoría de inversión en capital humano, en los barrios pobres la mayor o menor escolaridad no cambia las posibilidades de acceso ocupacional o logro monetario. En el servicio doméstico se puede llegar a ganar más que como empleado de comercio. Las tasas de desocupación por edad y escolaridad muestran que el haber completado el ciclo primario ayuda poco para tener un empleo (Sautu, 1997).

Si la escuela, en el imaginario de la gente, aparece asociada a logros presentes y futuros, logros y satisfacciones subjetivas, vividas como propias, entonces la escuela puede ser un camino que es necesario transitar hacia el futuro. Si la escuela, en cambio, es un espacio físico donde se espera el transcurso del tiempo, un depósito que permite en el mejor de los casos cobrar una beca o salario familiar, entonces el niño concurre, falta a clase todas las veces que puede, en la escuela no presta atención, sale y entra del aula, y en consecuencia no aprende y es reprobado. Repite, y aprende muy poco. Estas son las imágenes que nos transmiten los testimonios docentes.

La realidad cotidiana de la escuela les dice a los niños que no les puede brindar instrumentos para mejorar en la vida. Esta es tal vez la forma más grave de agresión de que los niños son objeto, porque es una agresión que proviene del conjunto de la sociedad, en la cual la escuela y los maestros son tan víctimas como los niños.

La sociedad ha transferido a la escuela un número grande de funciones: capacitar cognitivamente a los niños, transmitirles normas y modelos de conducta, y asistirlos socialmente. Muchas escuelas tienen un comedor donde se desayuna, almuerza y toma la merienda. El gabinete psicopedagógico y los asistentes sociales realizan diagnósticos de los niños y sus hogares, y si es necesario recomiendan su derivación (transferencia) a otras instituciones. De la escuela inclusive se espera que se haga cargo de buscar tratamiento psicológico cuando sea necesario y apoyo judicial para los casos de abuso de la familia respecto de sus hijos (Sautu *et al.*, 1999).

La realidad es que la escuela no está en condiciones de abordar eficazmente todas esas funciones. Más aún, se le han transferido responsabilidades sociales que los propios docentes consideran que sobrepasan sus capacidades y posibilidades de acción efectiva, por lo cual su desesperanza y sentimiento de impotencia perjudica aún más su eficacia. Todo esto constituye otro tipo más sutil de violencia contra los niños de hogares pobres. Las instituciones que se supone deben protegerlos no cuentan ni con los medios ni se sienten en condiciones de asumir tales responsabilidades. Más aún, las responsabilidades asistenciales en última instancia operan contra el cumplimiento de las tareas pedagógicas que constituyen la razón de ser de la escuela.

Niños agredidos y agresivos

Aunque la misión de la escuela, como dicen varios docentes, es contener sociopsicológicamente a los niños, no siempre lo logran. El ámbito de la violencia no es sólo el hogar o la comunidad en que viven; para muchos niños la propia escuela constituye un lugar donde se genera y recibe agresión.

En nuestras entrevistas con los docentes y orientadoras sociales y psicopedagógicas no hemos abordado el tema de la posible violencia de la escuela hacia el niño; que de cualquier manera difícilmente podría haber sido estudiada a partir de entrevistas a docentes. El problema que abordaremos aquí es la descripción e interpretación de los docentes respecto de la violencia entre los niños, y en algunos casos dirigida hacia los propios maestros. En varias de las transcripciones ya analizadas aparecieron referencias a niños que descargaban su agresión en la escuela, inclusive de madres que habían golpeado a las maestras.

Las expresiones de violencia en el ámbito escolar varían desde los gritos, peleas, y los chicos que molestan a sus compañeros y docentes, hasta situaciones más graves donde aparecen involucrados chicos más grandes y *patotas* (pandillas), y casos de destrucción de elementos de la escuela y el uso de armas.

Las discusiones entre alumnos vienen acompañadas de gritos e insultos a la madre (obsenidades), lo que necesariamente termina a los golpes. Incluso es posible que situaciones dónde se solicitan préstamos terminen en peleas:

Ellos son de no pedir las cosas bien; me prestás una goma o una regla, y si no le prestás ya va la trompada. Y en los recreos pasa lo mismo, eso que ven en televisión, empiezan como un juego y terminan llorando. Tengo un pibe (niño) que es terrible, que no sabe hablar sino que molesta constantemente a sus compañeros, les saca una lapicera, les esconde la lapicera, una regla, y así en todo momento, no quiere trabajar. Después todos se contagian, pero son varios que se viven agrediendo entre ellos (Encuesta, 35: 14:15).

La agresión también puede ser meramente verbal, y entre las palabras usadas como insulto, “por ejemplo, la concha de tu madre, que tu madre vive con tal, ellos se dicen cosas así y ellos mismos me dicen la puteó a mi mamá. Cuando se agreden entre ellos siempre la puteada es a la madre” (Encuesta, 35: 14-15).

El rasgo principal de las conductas agresivas es el reemplazo de la palabra por los golpes y empujones; cuando la palabra se usa, es para transmitir expresiones soeces, para degradar y herir a los compañeros. La conducta

agresiva no es ocasional; constituye un patrón de comportamiento habitual, un modo de relacionarse con los otros. De allí que sea más difícil para el docente encontrar una solución. El agresor “no entiende” que pueda haber otro modo de conectarse con el mundo; su hiperactividad —caminar por el salón, entrar y salir, hablar, gritar, insultar y pegar— es su manera de interactuar con los otros.

Los problemas de conducta, aunque estén circunscritos a unos pocos chicos, afectan todo el funcionamiento del aula. La agresividad se contagia a los compañeros y monopoliza la atención del maestro, pero también toma como víctima al propio agresor, que siendo un niño intelectualmente capaz, no puede cumplir con sus deberes escolares y se transforma en un repetidor.

Hay un chico que está acá en cuarto año y en realidad no es un chico para una escuela especial. Hay otro chico que tiene problemas de agresividad. Son dos casos que desarmen toda la clase, que te interrumpen diez mil veces, que se escapan del salón, que tenés que estar muy pendiente, a veces por estar pendiente de ellos no te podés dedicar al resto del grupo. Como ellos hay varios, hay muchos, es increíble. Mirá, desde contestar, no prestar atención, no trabajar, escaparse del salón, las mínimas consignas que vos digás, no cumplirlas pero absolutamente para nada. Pelear, discutir con los compañeros, buscar donde lo pueden molestar al otro (Encuesta, 16: 12-13).

El infante agresivo perturba la clase atrayendo la atención del docente y sus compañeros. Busca molestar, desborda la clase y termina agotando a la maestra, quien siente que por sí sola no puede manejar la situación.

Con frecuencia, las conductas molestas de tirar objetos y pelear con los compañeros provienen de niños que a su vez son víctimas de agresión por parte de adultos en su hogar; tal es el caso de Soledad, que agrede a sus compañeras, les roba y simultáneamente le teme a su padre.

Hay un nene que tira las cosas de los compañeros, tira la mochila al aire. Hay otra que le saca todas las cosas de la compañera y las mete en su cartuchera, recorre todos los bancos para molestar pero no se puede hablar con el papá porque ella me pide por favor: “No, que mi papá me pega”. En este mismo aula hay niños agresivos que “golpean” (Encuesta, 28: 11).

El estado de agresividad no parece ser temporario, más bien reúne los rasgos de una situación de malestar interno permanente que afecta a algunos niños. El principal problema es la agresividad ejercida contra compañeros, y a veces contra docentes, la que con frecuencia aparece junto con los hurtos y la destrucción de elementos de la escuela.

El principal problema de conducta es la agresividad que manifiestan algunos alumnos en todo momento, en el recreo, en el ingreso a la escuela, en el aula, en las horas de educación física o de plástica, es decir, el alumno que nosotros llamamos el “alumno problema” se manifiesta con violencia en distintas situaciones y en la mayoría de las situaciones en las cuales participa. También hay algunos hurtos que se están produciendo año tras año en mayor cantidad entre compañeros, elementos de la docente, elementos de la escuela, de fácil acceso como una calculadora. Y eso trae mucho malestar cuando se esconden o se roban entre ellos, lleva a un clima que impide el aprendizaje. La agresividad es tanto física como verbal, se da de las dos maneras juntas. El chico que es agresivo lo hace golpeando a un compañero, golpeando la puerta del salón, pateando la puerta de un baño, gritando; levantando la voz a un docente porque se le hizo una observación, esos son los casos más difíciles de tratar y de contener en la escuela porque siempre provocan conflicto. La actitud de ese alumno hace que todo el grupo se sienta perjudicado (Encuesta, 33: 9-10).

Problemas de conducta en la escuela

1. Interrupción de la clase
2. Distracción fácil, dispersión de la atención
3. Gritos e insultos, malas palabras
4. Trompadas, peleas
5. Robos
6. Sustracción de elementos en forma violenta
7. Destrucción de bienes escolares
8. Desplazamiento por el aula, entrada y salida del salón sin previo aviso
9. Deambular por el aula
10. Monopolizar la atención del docente con sus actos agresivos
11. Fumar en la escuela
12. Tráfico de drogas
13. Concurrir a la escuela con armas cortantes
14. Agresión física a docentes
15. Escalada de agresión: efecto de contagio de las agresiones
16. Contestación al docente con términos ofensivos, *patoteo*
17. Desobediencia, no aceptación de normas o indicaciones
18. Arrojar objetos por el aire o a los compañeros
19. Burlas por defectos físicos o pertenencia étnica
20. Exclusión de los juegos; rechazo a los que son diferentes

El niño agresivo levanta la voz y golpea, un objeto, un compañero, su agresividad no es un fenómeno aislado, circunscrito a la escuela, sino que, por las descripciones que tenemos, todo su entorno es agresivo. El niño golpeador proviene de un hogar donde también se golpea, y seguramente el niño golpeado en la escuela también es agredido en su hogar. Ellos viven en una sociedad que los aísla y discrimina, y ellos a su vez discriminan. Lo distinto es rechazado, sea un defecto físico o un rasgo étnico: “Yo tenía un nene que tenía un ojo de vidrio, entonces era continua la cargada (bromas), el sobrenombre y él se sentía mal, pegaba, tiraba de todo” (Encuesta, 2: 22-23).

Que el otro sea distinto se utiliza para justificar la agresión. En un ámbito en el que, como lo dice la docente, hay muchos niños que están pidiendo ayuda (incluyendo a agresores y agredidos), la incorporación de un niño diferente es un detonador de ansiedades y también de agresiones: “Hay muchísima discriminación, todos somos distintos, pero ellos resaltan las diferencias, eso hace que se agredan constantemente, (se dicen) palabrotas, se escupen muchísimo, es algo que no lo puedo sacar; solamente con el autoritarismo” (Encuesta, 34: 7-8).

Los padres de un niño paraguayo piden que la escuela lo proteja de las agresiones de sus compañeros, una función legítima que, sin embargo, desborda a los docentes: “A mí me insultan, me han puteado, me han escupido, he recibido piñas, patadas” (Encuesta, 34: 8).

La agresión en tanto modo de relacionarse con los otros no respeta límites ni distingue entre compañeros o docentes. La maestra no puede poner límites porque la escuela no está en condiciones de poner límites. Los sistemas sancionatorios autoritarios son rechazados, pero “toda la teoría que uno aprende” no le sirve al docente para enfrentar los problemas. Se ha producido una brecha entre lo que el docente cree que debe ser el modelo de escuela y la realidad cotidiana. Las maestras se sienten desbordadas, con dificultades para responder a presiones y demandas. Algunos esperan del docente más de lo que él está en condiciones de hacer.

Las demandas a la escuela siguen dos cursos paralelos: por un lado los padres esperan que sea un lugar seguro para sus hijos, y por el otro, la sociedad ha puesto en ellos expectativas de contención de la agresión que muchas veces les resulta difícil cumplir (Sautu *et al.*, 1999). Aun cuando los testimonios de violencia ejercidos contra los propios docentes estuvieran teñidos de la ansiedad que esto genera, no es el número de casos sino la propia existencia de ese tipo de relaciones sociales en la escuela lo que debe tomarse en cuenta.

Los docentes se encuentran atrapados entre los problemas de los niños que ellos desean solucionar y un contexto socioeconómico de pobreza, con padres violentos. La orientadora social es un engranaje entre las necesidades de la escuela, los niños y su entorno; de allí que ellas mismas sean objeto de agresiones.⁵

Hay veces que no das abasto (no pueden cumplir con todos), soy consciente que son muchísimos los casos. Me pasó el año pasado de ir a buscar a un nene por ausentismo, yendo todos los días, hablado con la mamá, la mamá me sacaba a patadas, me insultaba de arriba abajo, re-borracha. Hasta que un día el niño salió enojado, y me dijo: “No me rompás más las pelotas, me tenés podrido, si yo no voy a buscarle el comida a estos pendejos, (por los hermanitos más chiquitos), ¿quién va a ir?” Hay casos de violaciones que vas al juzgado y luego de varios meses la chica sigue estando ahí (en su hogar) y el tipo se la sigue violando, ¿qué hacemos con esas tres criaturas que se las siguen violando? ¿Qué hago yo, como trabajadora social, que las tengo en la escuela y las tres tienen angustia? (Encuesta, 9:14-15).

El testimonio de la orientadora social resume con ejemplos de la vida real todos los problemas de la violencia y abuso de niños. Primero, un contexto socioeconómico en el cual un niño de diez años debe hacerse cargo, mendigando, de la manutención de sus hermanos pequeños. Es un desertor que no tiene opción en el sistema escolar. Segundo, las nenas que son violadas y luego de un año y medio —¿y por cuánto tiempo más?— el juzgado no ha actuado y ellas continúan expuestas a su agresor. Tercero, la orientadora social debe monitorear el caso, ¿por qué ella? Y finalmente, el nivel de desprotección de los niños y la sensación de la orientadora de que no hay nada que pueda hacer la llenan de frustración y angustia.

El niño problema

Centrando nuestro análisis en el niño, sus conductas disruptivas y sus motivaciones o desinterés; discutiendo las causas de esa situación, estamos enfocando el tema, tal vez sin desearlo, en forma muy individualista. Todo converge en el niño, él es el protagonista de un contexto que no favorece el desarrollo de sus intereses por la escuela y que eventualmente es un campo propicio para las conductas alborotadoras o agresivas. En este contexto, todos

⁵ Recordemos que las profesionales orientadoras y psicopedagogas atienden más de una escuela, por lo que se turnan los días de asistencia a cada una.

nosotros, cada uno desde su propia perspectiva, terminamos construyendo una categoría social, que por supuesto tiene su referente en la realidad. En general, se tiene la impresión de que aisladamente es difícil encontrar soluciones.

El contexto social del barrio y la familia es el que en buena medida contribuye a generar violencia. “En un altísimo porcentaje... los problemas de conducta escolares que estamos tratando se generan en la familia” (TPC, 17). Hablar a los gritos, comunicarse usando insultos o agredir, son experiencias que el niño recibe en su hogar. Allí, de acuerdo con la interpretación docente, los niños deben someterse al ejercicio violento de la autoridad de los adultos; en la escuela, donde el ambiente es permisivo, descarga las tensiones que se generan en el seno familiar. La escuela recurre a los mecanismos institucionales con que cuenta; en primer lugar, el propio gabinete psicopedagógico y social que hace su diagnóstico y sugiere una estrategia, y en segundo, recursos institucionales fuera de la escuela, como es, por ejemplo, el Centro de Psicología Clínica de Niños de la Universidad de Buenos Aires. En ambas instancias es necesario contar con la colaboración de la familia y esto constituye una dificultad grande cuando la propia familia no visualiza la necesidad de hacerlo, o si lo acepta, carece del tiempo, los recursos materiales o la disposición emocional para hacerlo. Las escuelas tienen los gabinetes. Y hacen todo lo posible, que es detectar un chico con problemas, pero luego lo deriva (lo envía a tratamiento) al Centro de Atención de la Universidad de Buenos Aires u otra institución hospitalaria especializada, las cuales: “Si tenemos la suerte que la familia lo lleve y que en el lugar no haya un turno para dentro de siete meses, fantástico, pero en la mayoría de los casos el turno lo dan dentro de mucho tiempo” (TPC, 17).

Con turnos de atención que las instituciones difieren para dentro de siete meses es difícil vislumbrar una solución. Con problemas de conducta reiterados, el niño finalmente es categorizado como problemático, cuando no como débil mental.

En una escuela especial (para discapacitados mentales), estamos desesperados, aunque así se lo trate cada día más, porque están ingresando chicos con problemas de conducta. Sabemos que no es un débil mental (se refiere a su capacidad cognitiva; que no es la de un niño discapacitado mentalmente). Así se da una situación de agresión en donde se le dice que es débil mental cuando, en realidad, no es débil mental (TPC, 17).

El mecanismo institucional funciona de tal manera que no siendo “débiles mentales” (cualquiera sea el significado de esta etiqueta) terminan en instituciones donde son tratados como si lo fueran.

Eso que hacemos también es victimizar al chico. No quiere decir que se tenga que quedar en la escuela (originaria), yo creo que la escuela no tiene por qué hacerse cargo de estos chicos que realmente le quitan al docente las ganas de laburar (trabajar). Creo que hay que crear, no sé, otra cosa (TPC, 19-20).

La secuencia de sucesos se inicia con los problemas de conducta agresiva que el docente no puede manejar; tampoco está en condiciones de hacer que esos niños problemáticos, que son hiperactivos, aprendan. Las dificultades de aprendizaje eventualmente llevan a categorizar al niño como “débil mental” queriendo decir con esto que no está en condiciones de aprender. Y aunque se sabe que la dificultad de aprendizaje es sólo un síntoma, o consecuencia del estado emocional y la conducta disruptiva del niño, es transferido a “escuelas especiales” (escuelas para niños con dificultades cognitivas, la mayoría son Down) porque no existen instituciones alternativas para él (recordemos que los institutos de menores recogen niños y adolescentes con problemas muy graves).

La categorización forma parte del proceso mismo de interacción social; su función es proveer información en forma sintética. Las categorías sirven también para señalar pertenencias y exclusiones, y para asignar atributos, cualidades o comportamientos asociados con la categoría, con lo cual tienen en sí mismas no sólo componentes cognitivos (información), sino también evaluativos y de asignación de jerarquías, positivas o negativas.

Cotidianamente utilizamos categorías que en circunstancias específicas pueden devenir en estereotipos si se aplican a personas que pertenecen a grupos sociales que no son aquéllos a los cuales pertenecemos nosotros. Los estereotipos son creencias acerca de características de miembros de grupos, que pueden ser rasgos de personalidad, conductas o valores. Aunque los docentes rechazan los contenidos y descripciones como “débil mental” de los niños con problemas de conducta y aprendizaje, las instituciones fuera de la escuela, de las que ellos disponen para resolver los problemas, parece que favorecen este tipo de construcción de estereotipos. Los docentes tienen conciencia de esta situación cuando expresan que se ven forzados a derivarlos a escuelas especiales cuando los niños en realidad no son “débiles mentales”, y esto sucede porque no existe un lugar ni una estrategia pedagógica que tome en cuenta “los tiempos de los niños, sus códigos y necesidades” (TPC, 18a).

Para los docentes, los problemas de conducta tienen su origen en otras experiencias del mundo construido por y alrededor del niño problema. Lo que parece claro en los testimonios es que la escuela se ha transformado en el escenario donde se dramatizan problemas originados en otros ámbitos y frente a los cuales la escuela se siente desbordada. La familia, el barrio, las condiciones sociales y económicas aparecen en forma recurrente. En medio de esa escena se ubica al niño, quien traslada a la escuela todos sus problemas. No son todos los niños, son algunos. Para estos casos la institución escolar ha desarrollado una estrategia de diagnóstico, categorización y derivación (transferencia). Es como si el sistema educativo le dijera a la escuela o al maestro: la mejor solución es trasladar al niño para que otra instancia se haga cargo del problema. Si bien es cierto que esta solución se aplica a casos excepcionales, no puede ignorarse que como tal sólo es parcial; primero, porque lo absorbe otra escuela; y segundo, porque en la escuela de origen quedan otros niños que toman la posta del alboroto y la agresión. Los problemas denominados sociales tienen su origen en circunstancias o condiciones de la sociedad o comunidad (es decir, en un colectivo social); de allí su denominación de sociales. Más aún, los problemas sociales se expresan, aparecen, tienen consecuencias sociales porque involucran y afectan al conjunto; aunque lo observemos en personas particulares.

La violencia burocratizada: instancias que deben recorrerse ante la denuncia de abusos y excesos

1. Los docentes no pueden intervenir excepto en situaciones auto-evidentes por el relato de los niños o evidencias de daño físico reiterado
2. Los docentes comentan y consultan con la directora, quien da intervención al gabinete social-psicológico
3. El gabinete hace el diagnóstico y consulta con la inspectora de psicología
4. Visitas al hogar; entrevistas con adultos
5. Con autorización (de la instancia) superior, el gabinete hace la denuncia ante el juez de menores
6. A través de los juzgados se toman las medidas cautelares, mientras tanto, el menor continúa conviviendo con sus abusadores
7. Si la familia no responde ni cambia, rara vez se sanciona a los adultos; se aleja al menor del hogar enviándolo a un instituto de menores

Los niños se van, los modelos quedan, como el caso de un alumno retrasado en relación con su edad que fue promovido: “Tuvimos que hacerlo pasar. Los

otros niños piensan si él no hace nada, si él no estudió en todo el año ¿para qué voy a estudiar yo?” (TPC, 12).

Para un observador externo existe la impresión de que la escuela ha sido dejada a su suerte; se le ha transferido una serie de responsabilidades sociales, además de las estrictamente pedagógicas, y no se la ha provisto de apoyo institucional para desarrollar y cumplir con esas nuevas responsabilidades. La transferencia de responsabilidades es desde la sociedad hacia la escuela, y muchas veces la trasciende (Otero, 2000) porque no cuenta para el desempeño concreto de su labor cotidiana con el apoyo de una eficiente infraestructura escolar ni con la cooperación de instituciones como la policía o la justicia. En gran medida, y a los fines prácticos, el apoyo de esas instituciones, cuando están disponibles, es lento y poco eficiente. Desde el momento en que aparecen los problemas de violencia hasta que se logra una respuesta institucional pasan meses:

Pasa por un problema de inversión y de burocracia, por ahí a nadie le conviene que se invierta tanto en lugares especializados para tratar estos temas. ¿Por qué? Porque aflora que en la sociedad cada vez emergen más este tipo de casos que son los chicos (...) Entonces es mejor decir “esta institución tiene un solo chico problema”, que decir “esta institución tiene veinticinco chicos problema” (TPC,15-16).

En última instancia, la creación de instituciones especializadas en niños con problemas de conducta mostraría en primer lugar la magnitud del problema, y en segundo lugar, que la propia institución escolar no puede resolverlos. Más aún, una política específica requeriría que se reconocieran las raíces del problema, ya que el niño muy probablemente proviene de un barrio y un hogar en los que las condiciones de vida son paupérrimas y las relaciones sociales violentas.

La carencia de políticas institucionales lleva a veces a decisiones increíbles. Si no fuera dramático despertaría una sonrisa: “Hace muy poco que llegó, en el transcurso de este año, una circular de cómo había que hacer para sacarle el arma a un chico. El docente ¿eh? El docente... y la droga... De terror... El arma y la droga... Creo que la mandó la policía misma, ¿eh?”

Se refieren a la circular en la cual se detallan “toda una serie de pasos. Tiene que estar la prueba, la droga o el polvito en un sobre lacrado. En un caso así hay que poner la droga en un sobre y lacrarlo ¿el arma también?” (TPC, 26). Es decir, ¡la policía le enseña a los maestros cómo sacarle un arma a un chico o cómo colocar la droga en su sobre lacrado! ¡No se puede creer!

La sociedad construye categorías sociales que en circunstancias conflictivas funcionan como estereotipos y estigmas. “Débil mental” y “violento”, adquieren para los docentes y para los propios niños, significado de una realidad cotidiana sobre la cual se construyen las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y fuera de la escuela, incluyendo a la propia familia. Lo que es peor aún, el propio niño termina hablando, a veces ufanándose, de los mote con los que se le designa. Él termina siendo lo que él cree que otros creen de él. Es la profecía autocumplida: el maestro, aun con la mejor de las intenciones, siente que debe transferirlo a una escuela especial (destinada a niños con dificultades graves de aprendizaje) para proteger a otros niños. Los niños mismos se sienten cada vez más extraños en un sistema que los discrimina y excluye. La discriminación categorial y el estigma siempre tienen consecuencias negativas para las víctimas, aun cuando en apariencia ése no sea el propósito explícito. De todas las formas sutiles de violencia ésta es la más terrible, porque aunque no se la vea así, los que categorizan lo hacen en el convencimiento de que están aplicando categorías objetivas.⁶

Sobre llovido, mojado

Un problema de las escuelas elementales localizadas en barrios donde residen pobres es que la tasa de repetición de los niños es más alta que la de niños de familias no pobres ubicadas en localidades similares. Además, la existencia de familias con movilidad espacial, aún dentro de las mismas áreas, favorece la pérdida de un año escolar y por lo tanto la repetición (Sautu y De Babini, 1999). Desde el punto de vista del funcionamiento de la escuela, la repetición trae como consecuencia la convivencia en la misma aula de niños de edades dispares, que en los primeros años del ciclo no es tan notorio pero que se evidencia a partir de cuarto y quinto grado, cuando conviven niños de 9 a 10 años con otros de 13 a 14 años, los cuales se encuentran en etapas de maduración muy dispares.

Recientemente, debido a la sanción de la Ley General de Educación, las escuelas del primer ciclo, denominado primario en el anterior sistema (grados primero al séptimo), han incorporado a niños de mayor edad que concurren a los

⁶ Sudnow (1975) en *Counting Deaths*, mostró la importancia de las categorías en la determinación de las decisiones para continuar o no con tratamientos médicos. Aquellos pacientes categorizados como terminales reciben sólo calmantes porque se asume que poco puede hacerse por ellos. La aplicación de la categoría lógicamente depende del hospital y del paciente y su capacidad económica. Cuánto conviene seguir invirtiendo en un paciente o en un niño, dependerá de quién es el paciente y de quién es el niño.

grados octavo y noveno, correspondientes a los dos primeros años del ciclo secundario anterior. En el pasado, los ciclos primario y secundario funcionaban en ámbitos espaciales diferentes, con sus propios docentes y directivos.

El resultado del cambio de política educativa y currículum ha sido que la Escuela General Básica (EGB) ahora comprende niños de diversas edades debido a la repetición y al año que actualmente cursan. Ninguno de los directivos, docentes u orientadores entrevistados por nosotros ha considerado sensato este sistema, y desde la dinámica escolar se considera que ha creado grandes perturbaciones.

En un ámbito donde a partir de los ocho o nueve años los problemas de conducta se agudizan (Sautu *et al.*, 1999) la convivencia de niños con adolescentes es considerada perturbadora. En una de las escuelas una entrevistada relataba que antes de que se construyeran nuevos baños debieron establecer turnos según la edad y guardar la llave del baño en la oficina de la directora de la escuela.

La escuela no está preparada; se mezclan las horas de educación física con recreos de los chicos grandes, recreo de los chicos chiquitos. No se los deja salir al baño a los chicos chiquitos porque están los grandes, más de una vez los tuvimos que correr a los grandes fumando en el baño (Encuesta, 17: 16).

Los mismos chicos de octavo y noveno grados deben estar en un limbo. Se los ha transferido a un sistema que no está en absoluto organizado y del cual dudan los docentes que son quienes se supone deben implementarlo. Por otra parte, el docente con frecuencia no sabe qué hacer. Esto probablemente contribuya, aunque en forma no explícita y manifiesta, al rechazo que producen los cambios curriculares incluidos en la reforma educativa. Se han escrito muchos libros para el EGB, se han preparado muchos instructivos y llevado a cabo seminarios, pero los docentes que tienen que implementarlo ¿están de acuerdo? ¿tienen en claro lo que deben hacer?

A nosotros nos pasó cuando formamos los octavo y noveno. Me parecía que chicos desfasados en edad porque habían sido repetidores de primer año de secundaria, y vienen acá a formar parte de la matrícula de octavo. Eran chicos que deambulaban constantemente, sí, constantemente los veía en la calle deambulando sin hacer absolutamente nada. Fui convenciendo a los padres para que los pasaran a adultos (escuelas nocturnas a las cuales concurren adultos), cuando los padres protestaban que a la noche no porque ellos no querían porque tenía miedo se los derivó (transfirió) a adultos diurnos. Ahí fui también mandando chicos, entonces me quedé con una población homogénea en edades (Encuesta, 11: 6-7).

La reforma educativa requirió la convivencia en el mismo espacio escolar de niños y adolescentes. La reacción de los docentes que aparece en los relatos es de gran temor y prevención respecto del comportamiento e influencia de los mayores hacia los más pequeños. Así, las escuelas buscaron sus propias soluciones, poniendo horarios diferentes para que los más pequeños fueran al baño o convenciendo a los padres para que enviaran a los más grandes a otra escuela. La estrategia defensiva de “pasar el chico problema a otra escuela” aparece también aquí como un mecanismo de autopreservación: la exclusión de los que molestan. Estas son consecuencias no previstas de una reforma educativa que en sus fundamentos sostuvo que tenía el propósito de retener a los niños de mayor edad en el sistema educativo y ampliar su formación y capacitación. En los hechos, sin embargo, funciona perturbando la vida escolar, crea muchos temores y termina siendo un mecanismo de exclusión en lugar de integración de los adolescentes.

Las motivaciones que algunos testimonios docentes le asignan a los impulsores políticos e ideológicos de la reforma contribuyen a la baja aceptabilidad que ésta tiene. El argumento es más o menos el siguiente: como el modelo económico prevaleciente crea marginalidad y ésta favorece la delincuencia, entonces la escuela debe retener a los adolescentes en riesgo (recordemos que el trabajo de campo se realizó en 1999-2000). Argumento de causalidad lineal y de atribución de intenciones que muchos expertos en educación no comparten, aun cuando piensen que los cambios no han sido implementados con eficiencia. Es obvio que el nuevo sistema perturba a muchos docentes; lo rechazan, piensan que no pueden manejarlo porque no cuentan con los recursos necesarios.

La reforma educativa se ha implementado más que nada porque el proyecto del modelo del país, los compromisos económicos, generan un circuito de marginalidad mucho más amplia y esto genera también la desocupación, el problema de seguridad y una franja de adolescentes que quedan en la calle sin poder definir su futuro. Entonces, antes de que estén en la calle, se los incorpora al sistema educativo de una manera compulsiva. Las escuelas son agentes de contención de la marginalidad creciente, para que los chicos no estén en la calle (Encuesta, 7: 18).

La violencia en la escuela no consiste sólo en el patoteo (amedrentamiento), insultos o golpes. Se dan en ocasiones situaciones de mayor gravedad. Hemos tenido algunas cuestiones con los chicos de octavo y noveno grados, cuestión del cigarrillo, que por ahí rompieron los bancos, sacaron los tornillos. Hemos tenido problemas con chicos de afuera que vinieron a agredir a los chicos de séptimo año, a pegar, con una navaja en la calle. Acá, por ahí tenemos algunos chicos con dificultades, se dedican a robar,

pero acá adentro no. Uno lo sabe porque se lo cuenta alguien, como este chico que mataron ayer fue siempre un chico bastante difícil; pero yo lo quería mucho, nunca tuve ningún problema. Conmigo no tuvo ningún problema, y me da mucha lástima.⁷ A la escuela no llevan armas, sólo pueden llevar una de esas cositas, ganchitos (pequeño objeto cortante) pero armas no. Son chicos con muchas dificultades, chicos que están acá con armas (antes había dicho que no llevaban armas) están en cosas muy violentas y no les interesa la escuela, vienen una vez cada tanto, entonces uno le aconseja (a los padres), cámbielo de ambiente, póngalo en otro lado (Encuesta, 18: 17-18).

Aunque su juicio es más condescendiente, la descripción de esta directora recorre todos los tipos de violencia. Primero, los alumnos se golpean fácilmente —a veces jugando—. Segundo, los de mayor edad fuman, o rompen alguna cosa, o le sacan los tornillos a sus bancos. Tercero, hay chicos que no son de la escuela, que amenazan con una navaja a los alumnos. Cuarto, un alumno de la escuela salió a robar y lo mataron. Quinto, los alumnos en general no llevan armas, solo “ganchitos”. Sin embargo, algunos sí portan armas. Sexto, los alumnos de mayor edad, de octavo y noveno grados, no están interesados en aprender. La estrategia de la escuela es transferirlos. La convivencia cotidiana con la violencia probablemente lleva a minimizarla:

Grandes problemas, no hay, te digo sinceramente (entonces se escucha lo que parece un tiroteo). Esa es una descarga de tiros; espero que no se estén agarrando en el velatorio del chico éste (se refiere al joven que murió baleado). El otro día hubo un tiroteo acá, tuvieron que encerrarse todos acá adentro y cada vez está más peligroso. Problemas de conducta serios no hay. Yo no te puedo decir que hay pibes que vengan armados ni con cuchillos ni que haya habido problemas de ese tipo, por suerte no. Los problemas de conducta más evidentes son actitudes violentas, de pegarse o de agarrarse a las trompadas y no los podemos separar porque más de una vez nos pegan a nosotras también. Reaccionan mal y se matan a trompadas. En algún momento algún que otro armado de porrito (cigarrillo de marihuana) en la escuela hubo también, pero no frecuente. Tuvimos un chico que el padre vendía (marihuana) entonces traía y armaba. Ha habido problemas de chicos que no respetaban ningún tipo de orden ni consigna de parte de nadie. Se descontrolaban y se ofenden y se las toman (se van de la escuela), por eso tratamos de que la puerta esté cerrada. Tenemos chicos que son pibes pesados de afuera, como este chico que ahora murió, chicos que sabemos que roban, que están en la peor (situación) y que son conocidos, pero en la escuela lo que hemos logrado es que respeten mínimamente las pautas de la escuela,

⁷ Un alumno de la escuela entró a robar a una casa del barrio y su propietario lo mató.

afuera de la escuela ellos hacen lo que quieren, su vida. No los molestamos para nada, hablamos con ellos... Se está dando un taller de drogadicción. Ahora, no hemos tenido problemas de agresiones físicas, así con profesores, hacia la escuela misma, la escuela la cuidan bastante (Encuesta, 19: 17-18).

El testimonio diferencia el adentro y el afuera con el propósito de mostrar que los niveles de violencia dentro de la escuela no son tan graves como los que tienen lugar en su entorno. Es una cuestión de opiniones; para algunos observadores, los golpes y los insultos y las amenazas a los docentes son cuestiones graves. Sin embargo, no parecen ser tan serios cuando se los compara con los sucesos que tienen lugar en el barrio; por ejemplo, “una descarga de tiros”. Existe un deseo de minimizar su impacto sobre la escuela; puede ser que visto desde adentro la escuela todavía sirva de contención para algunos niños. Puede ser también que estando adentro no se evalúen los hechos en toda su gravedad. ¿Cuán serio es uno que otro *porrito* o un papá que distribuye a través de su hijo marihuana en la escuela?

El mundo del hogar y de la escuela

Algunos testimonios diferencian el adentro y el afuera. Pero el hogar y la escuela, al igual que el círculo de amigos y el barrio, sólo existen separados para el observador. Las personas tienen un único mundo sociopsicológico y simbólico; son ellas mismas todo el tiempo, aun cuando deban adecuarse a las diversas situaciones e interacciones en las cuales participan o están involucradas. El mundo es real y unificado desde la perspectiva subjetiva. No existen las diferencias entre el mundo percibido y la realidad objetiva.

El niño en la escuela y fuera de la escuela es el mismo; trae a la escuela su mundo, el real y simbólico; trae sus experiencias e interpretaciones. Cuando llega a la escuela, hacia los seis años, ha desarrollado sus experiencias con vínculos sociales en el hogar, en el espacio cercano del barrio y también en los espacios públicos a los cuales acceden. En la interacción con otras personas, en ese espacio físico de objetos materiales y relaciones sociales, el niño ha construido sus estructuras cognitivas y emocionales entrelazadas.

Conocimiento y emoción se construyen y cambian en la experiencia, la cual sirve como marco para la interpretación de sucesivas situaciones sociales. En ese proceso cambiante, siempre activo, se conforman las representaciones subjetivas de los otros, del sí mismo y del entorno. Cuando el niño ingresa a la

escuela es una persona con sus propias creencias, valores, interpretaciones, habilidades y sus propias modalidades para relacionarse con los otros. La influencia de la escuela puede ser enorme y decisiva, pero tiene que fusionarse con las experiencias anteriores y coetáneas de la vida del niño. En la descripción del comportamiento de los niños del tercer ciclo (los de los años octavo y noveno) los testimonios son elocuentes: “Faltan cuatro días, o faltan dos semanas y aparece una... Y ahí estoy, me deposito un rato y vuelvo porque la beca la tengo que cobrar”. El tiempo durante el cual asiste al curso “cuatro, cinco o seis horas sentado no sabe de qué se trata”. Su mundo es otro: “¿Qué cuento les podés dar, que cosas podés llegar a congeniar entre lo de uno y las vivencias que ellos tienen?” (TPC, 19).

Existe un proceso de extrañamiento entre la escuela y el mundo del niño. El mundo de las experiencias de ese niño es la calle; una calle en la cual los docentes localizan las tres causas de los problemas de conducta que impactan en la escuela:

Libertad sexual aparejada de otras situaciones, droga y alcoholismo. Y cuando dije libertad sexual, libertad sexual en general y hablé de... emparejado con prostitución. Esos son los tres problemas y nos olvidamos de otro que no lo estamos tampoco nombrando: suicidios. Bueno, una cosa es uno cada seis años y otra es con más frecuencia (TPC, 20).

Prostitución, alcoholismo, drogas y suicidios son parte de los mundos de experiencias propias directas o percibidas o imaginadas por los niños. Cuán cerca están los niños que concurren a las escuelas estudiadas de esas experiencias no lo sabemos en forma puntual. Sí conocemos los testimonios en los cuales los docentes señalan cómo esa realidad afecta la vida de sus alumnos. La violencia puede ocurrir en la familia, el barrio o la escuela (o en todos lados), pero siempre forma parte de la experiencia cotidiana. Está ahí, ése es el mundo de muchos niños de barrios pobres.

Conclusiones

Cuando la violencia que tiene como protagonistas a los niños como víctimas o agresores se constituye en parte de un proceso que involucra varios tipos de relaciones sociales en una comunidad, aquella adquiere una entidad propia que trasciende lo meramente individual o las situaciones aisladas y específicas.

A partir de los testimonios de los maestros, directores y orientadores educacionales y sociales hemos reconstruido el relato acerca de las circunstancias y características del maltrato y abuso de menores. Asimismo, hemos descrito las situaciones en las cuales esos y otros niños en la escuela ejercen violencia contra sus compañeros. Ambos fenómenos parecen ser parte de un síndrome que afecta a la comunidad en la que viven, la que está constituida por los hogares, el barrio, la escuela misma, y también las otras actividades económicas y sociales que allí se desarrollan. Existen comunidades y barrios que podrían definirse por su alto riesgo con “experiencias de violencia” (Pianta y Walsh, 1996: 16-17), en las cuales se participa o se las presencia a lo largo de la vida de las personas. Estas experiencias incluyen desde haber sido víctima de maltrato y abuso durante la niñez; haber presenciado cómo los hermanos o hermanas eran victimizados; convivir con personas que portan o utilizan armas de diverso tipo (armas de fuego, cuchillos, navajas, machetes, garrotes, etc.); convivir con alcohólicos u observar el alcoholismo y el uso de drogas; vivir bajo condiciones de extrema precariedad e inestabilidad económica, y ser víctimas de discriminación de la sociedad que los rodea, condiciones⁸ complementadas por un bombardeo de violencia a través de los medios de comunicación.

Muchos de los niños que concurren a las escuelas estudiadas han recibido o experimentado violencia en exceso. En primer lugar, las condiciones económicas en las que transcurren sus vidas, con déficits alimentarios (muchos niños van a la escuela a comer, dicen gráficamente varios docentes), carencias habitacionales y de desocupación, al igual que precariedad del empleo de los adultos.

Segundo, el castigo corporal, además de los abusos verbales, parecen ser una norma: “Aquí se les pega a todos”. Los adultos en el hogar utilizan el castigo como forma disciplinaria, y los niños entre sí resuelven sus disputas también a golpes. Es el uso de comportamientos y actitudes que contienen diversas dosis de agresividad que deviene parte de la vida cotidiana. Los modelos y estilos de orientarse hacia el otro que se desarrollan y estructuran en la interacción social (Blumer, 1969) tienen un alto componente de violencia.

Tercero, en el hogar la agresión de los adultos proviene de aquellos padres y parientes cercanos que deberían formar parte del mundo protector de los niños, lo cual hace más intolerable psicológicamente la violencia y crea sentimientos de desprotección y vulnerabilidad. Muchos niños muestran conductas de

⁸ El sentimiento y experiencia de la discriminación que se ejerce contra personas pobres aparece en dos estudios realizados en la misma zona donde están las escuelas estudiadas (Freidin, 2000; Sautu, 1997).

resentimiento y temor, otros se defienden desviando la agresión hacia otros niños y hacia sus docentes (Roy, 1998).

Cuarto, la sociedad está ausente. Le ha dejado a la escuela una responsabilidad que no es su función específica. La escuela puede y debe ser un organismo de protección y prevención frente al maltrato a los niños y de denuncia (judicial) frente a los casos de abuso físico y sexual. Estas son conductas que están condenadas en el Código Penal Argentino y cualquier ciudadano que sea testigo de un delito está obligado a denunciarlo. En nuestras escuelas, las orientadoras se hacen cargo de los problemas, son mediadores entre el niño y su familia, llevan los casos a la justicia y deben seguirlos. Esto significa que, como en cualquier otro juicio, la parte interesada debe concurrir para solicitar el estado del mismo, que no se pare (mover el expediente). Esto nos está mostrando que la sociedad es totalmente inoperante en su obligación constitucional de proteger a los niños. El término “monstruoso” parece más apropiado. Mientras dura el juicio, los niños continúan viviendo con sus agresores.⁹

Quinto, muchos niños reproducen las conductas de adultos agrediendo a sus compañeros. Es un juego; es un estilo de comportarse, pero también es un medio de ejercer presión. Como en el mundo de los adultos, la violencia es un mecanismo de ejercer poder sobre otro más débil. Los agresores emplean diversas estrategias para ejercer su superioridad, la que siempre es ejercida respecto de alguien real, o supuestamente más débil. La burla y la discriminación que aparecen en algunos relatos son mecanismos que ponen distancia (entre el que tiene dos ojos y el que tiene uno, entre el paraguayo y el argentino), diferencia y por lo tanto sirve de soporte a la inclinación por dominar (que se observa en otros estudios, Olweus, 1996: 59).

Sexto, no siempre el juego de la violencia escolar queda circunscrito a los otros compañeros, en las burlas y los golpes. Aunque la escuela trata de preservarse de los problemas de su entorno, los docentes y el edificio escolar no son totalmente inmunes a las agresiones: roturas, robos y maltrato de parte de algunos niños y algunos padres. No obstante, los testimonios indican en general que con paciencia, comprensión y diplomacia, la escuela ha sido en ese sentido bastante exitosa.

⁹ Un estudio sobre clase media muestra el nivel de deterioro de la imagen de la institución de la Justicia argentina (Sautu, 2001). El mismo contenido de desconfianza y descrédito se encontró en la investigación sobre donación de órganos llevado a cabo en clase media y popular (Freidin, 2000) y en el estudio sobre corrupción en la Argentina (Sautu *et al.*, 2004).

La escuela trata de preservarse de la agresión desde afuera y de la que tiene lugar en el barrio donde está ubicada, aun cuando algunos de sus actores sean menores que pertenecen o han pertenecido a la escuela. Es difícil para el docente sustraerse a la pena que produce la muerte violenta de un joven, aunque esto haya ocurrido cuando iba a robar.

Séptimo, la imagen de una Justicia inoperante es tan grave como la desconfianza del accionar de la policía y del papel que juegan los institutos de menores en nuestro país. No se confía en la policía; es más, se justifica el odio de algunos menores hacia una institución que los persigue, pero luego los busca para el tráfico de drogas. Formas abiertas y sutiles: ¿qué es peor?

De todas las formas de violencia en las cuales un ser humano puede encontrarse involucrado, la más terrible, aquélla que deja sus huellas emocionales más duraderas, es la que proviene de la propia familia, de aquéllos que desde el nacimiento constituyen el núcleo afectivo más profundo. ¿Lo viven así los niños? ¿O la represión psicológica es tan grande que se racionaliza justificando al agresor, asignándole justificaciones normativas, e intenciones nobles y éticas? La agresión está allí, pasa a ser parte de la vida cotidiana y seguramente es tomada como un curso normal de los hechos de la vida. Es el acostumbramiento de los sucesos que pasan a ser normales, es decir, “lo que es”.

Aunque subjetivamente las experiencias de violencia familiar vividas o presenciadas son las más destructoras psicológicamente porque afectan la autoimagen y autoestima de los niños, la violencia de la indiferencia de la sociedad es profundamente más perniciosa porque comporta un mensaje terrible: no hay esperanza. La sociedad ha renunciado a su obligación de protegerlos. Los ha dejado solos.

¿Por qué llama tanto la atención entonces que los niños y los adolescentes se autoprotejan formando grupos o patotas en las cuales ellos crean su propio mundo de pertenencia y protección?

La violencia, como todas las actividades humanas, es un complejo de acciones, ideas y orientaciones psicológicas. Las personas no las viven fragmentadamente, ellas son una unidad indivisible. Los problemas en la casa, como hemos visto, repercuten en la escuela; a su vez, las formas sutiles de categorización y discriminación que se practican en la escuela se sienten en el hogar. La inseguridad en las calles, la droga y la prostitución tiene lugar en los barrios donde viven los chicos. El abuso policial, la falta de trabajo, la pobreza y el “sin futuro” les sucede a esas mismas personas o a personas como aquéllas con las que se convive cotidianamente.

No todos los niños tienen problemas de conducta en la escuela. No todos los niños repiten el grado o desertan la escuela. Muchos niños tienen familias amorosas y protectoras que luchan contra la adversidad del entorno para crear un presente y un futuro para sus hijos.

No todos los niños y jóvenes buscan la protección e identificación en una *patota* u en otras asociaciones que la sociedad considera delictivas.

Protagonistas o testigos, todos conviven la misma realidad. Hay niños que se portan bien pero van a una escuela donde algunos niños se portan muy mal.

Hay niños que estudian, pero algunos no estudian y la maestra debe retrasar la clase por ellos.

Hay niños que aprenden lo que les enseñan, pero algunos tienen dificultades de aprendizaje, entonces los contenidos curriculares se ajustan y bajan de nivel.

Esos niños, los que estudian y aprenden, los que se portan bien en la escuela, también sin saberlo son víctimas inocentes de una sociedad que mira para otro lado y que no asume sus responsabilidades frente a otros niños víctimas de abuso que expresan sus problemas con conductas disruptivas en la escuela.

La sociedad está ausente, ella le ha trasladado a los docentes y a los otros niños las responsabilidades que le competen.

No es necesario explicar por qué algunos niños tienen problemas de conducta y no aprenden.

Lo realmente sorprendente, que merece ser explicado, es cómo es posible que existan niños de barrios pobres, en escuelas pobres, con infraestructura material deficiente, que aprenden, pasan de grado y se portan bien en la escuela.

En este estudio no estamos presentando una verdad objetiva (si tal cosa existe) ni una descripción de sucesos cuya verosimilitud es controlada mediante la consulta de varias fuentes. El estudio dice cuál es la realidad vivida y contada por los protagonistas de esa realidad.

Los contenidos del análisis no toman un solo testimonio sino que reconstruyen la narrativa de varios testimonios que muestran sistematicidad y coherencia a lo largo de núcleos de sucesos y significados. Son la interpretación y los sentimientos que emergen de las entrevistas individuales y talleres de discusión.

Es la verdad de la narración; la verdad sentida de los actores. Esta es una verdad tan verdadera como cualquier otra.

Bibliografía

- BLUMER, H., 1969, *Symbolic interactionism*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, N. J.
- FREIDIN, B., 2000, *Los límites de la solidaridad*, Ed. Lumiere, Buenos Aires.
- KLEIN, R.C.A., 1998, "Conflict and violence in the family. Cross-disciplinary issues", en R. C. A. Klein, *Multidisciplinary perspectives on family violence*, Routledge, Londres.
- MARTÍNEZ Mendoza, R., 2000, *Atribución del fracaso escolar: la perspectiva de los padres y tutores*, XXII Congreso LASA 16-18 marzo, Miami.
- OLWEUS, D., 1996, *Bullying at school*, Blackwell, Oxford.
- OTERO, M. P., 2000, *Escuelas y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales*, XXII Congreso LASA 16-18 marzo, Miami.
- PIANTA, R. C. y D. J. Walsh, 1996, *High-risk children in schools*, Routledge, New York.
- ROY, R., 1998, *Children abuse and cronic pain*, University of Toronto Press, Toronto.
- SAUTU, R. et al., 1999, "Problemas de conducta y dificultades del aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires", en *Sociedad*, 14: 79/101.
- SAUTU, R. et al., 2000, *La corrupción: contracara de la Justicia y la igualdad*, XXI Congresos de ALAS, 12-16 de octubre, Concepción.
- SAUTU, R. et al., 2004, *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*, Lumiere, Buenos Aires.
- SAUTU, R. y A. de Babini, 1999, "Argentina: elementary school enrollment and attainment", en L. Randall y J. Anderson, *Schooling for success*, McSharpe, Armonk, New York.
- SAUTU, R. y S. Slapak, 1999, *Un maestro es un maestro*, Documento de Trabajo, Buenos Aires.
- SAUTU, R., 1997, "Pobreza estructural y exclusión social en Buenos Aires", en D. Cantón y R. Jorrat (comp.), *La investigación social hoy*, UBA-CBC, Buenos Aires.
- SAUTU, R., 1999, "Estilos y prácticas de la investigación biográfica", en R. Sautu (comp.) *El método biográfico*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- SAUTU, R., 2001, *La gente sabe. Interpretaciones de la clase media acerca de la libertad, la igualdad, el éxito y la justicia*, Lumière, Buenos Aires.
- SLABY, R., 1997, "Psychological mediators of violence in urban youth", en J. McCord, *Violence and childhood in the inner city*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SLAPAK, S. et al., 2000, *El servicio de clínica psicológica de niños*, XXII Congreso LASA 16-18 de marzo. Miami.
- SUDNOW, D., 1975, "Counting deaths", en R. Turner, *Ethnomethodology*, Penguin, Middlesex.