

Libros de **Cátedra**

Enseñanza y educación del cuerpo

Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain
y Agustín Lescano (coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO

Ricardo Crisorio
Liliana Rocha Bidegain
Agustín Lescano
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Prólogo _____ 5

Capítulo 1

La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento _____ 7

Ricardo Crisorio

Capítulo 2

Problematizando la enseñanza de los deportes _____ 21

Agustín Lescano

Capítulo 3

Una aproximación estética a la educación del cuerpo: vida calificada y gusto
por el movimiento _____ 35

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Capítulo 4

Prácticas Corporales _____ 42

Ricardo Crisorio

Capítulo 5

Prácticas Corporales: una lectura compartida _____ 54

Carolina Escudero, Laura Pagola, Silvana Simoy y Daniela Yutzis

Capítulo 6

El lugar de la cultura en la Educación Física Argentina _____ 63

Liliana Rocha Bidegain y María Eugenia Villa

Capítulo 7

El concepto de cuerpo en el campo académico de la Educación Física en Argentina
y en Brasil. Crítica y Renovación de la disciplina _____ 74

Eduardo Galak, Felipe Quintao Almeida, Iván Gomes, Fabio Zoboli

Capítulo 8

La era de las subjetividades en la política educativa _____ 86

Valeria Emiliozzi

Capítulo 9

Problematizando el currículum desde la Educación Corporal _____ 97

Facundo Francesio

Capítulo 10

Cavilaciones corporales en el pensamiento de Judith Butler _____ 108

Ariel Martínez

Capítulo 11

Usos del cuerpo asociados a la violencia en escuelas secundarias _____ 126

Nicolás Patierno

Capítulo 12

La educación del cuerpo en el campo de la salud _____ 138

Ana Belén Bowles Vaca Diez

Los autores _____ 147

CAPÍTULO 11

Cuerpo y violencia: la exaltación de lo biológico en el debilitamiento de lo simbólico

Nicolas Patierno

La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus emociones violentas.

CARINA KAPLAN, Violencia escolar bajo sospecha

Introducción

La problemática que proponemos desarrollar en este capítulo surge como desprendimiento de la hipótesis desplegada en mi tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sintéticamente, la misma está orientada a evidenciar que la violencia que se suele registrar en los contextos educativos secundarios se produce fundamentalmente a causa de dos fenómenos: una *reconfiguración* en la autoridad y un *debilitamiento* generalizado del lenguaje, procesos que, si bien exceden lo estrictamente escolar, dificultan considerablemente la constitución de lazos sociales en su interior. Como resultado de la investigación doctoral, sostenemos que el efecto resultante de estos movimientos es la *autorregulación* de los propios jóvenes y la conformación de un orden clínico

o tiránico en el que la violencia se impone como un medio de relación naturalizado, habitual, no identificable como falta o trasgresión.⁵⁴

Si bien no nos apartaremos del estudio de las conductas que suelen evidenciar los jóvenes escolarizados, en esta oportunidad haremos hincapié en las consecuencias que se suceden al proceso que hemos decidido nombrar como *debilitamiento del lenguaje*. Para ser más exactos, el presente escrito ahondará —con carácter ensayístico—, en los efectos que resultan del desuso y la desautorización de la palabra, interpretada, en este marco, como recurso necesario para inscribirse gradualmente en un orden simbólico o, en otros términos, para desmaterializar las relaciones humanas.

La distancia entre el cuerpo y el lenguaje

El trabajo de investigación conducente a la elaboración de la tesis mencionada nos ha permitido detectar que la mayoría de los estudios referidos la *violencia en las escuelas* introducen la cuestión del cuerpo como un asunto determinante en la problemática tratada (Duschatzky y Corea, 2013; Furlán, 2013; Le Breton, 2017; Kaplan, 2008; Kornblit, 2008; entre otros). En términos generales, el cuerpo aparece vinculado a la materialización, la exteriorización, la liberación de impulsos; como si se tratase un objeto tangible o maleable sobre el que los jóvenes pueden plasmar aquello que no pueden manifestar mediante el empleo de recursos simbólicos. Bajo esta lógica, el cuerpo pareciera recluirse al plano de lo físico, lo biológico, lo esencial. En términos de Duschatzky y Corea: “la violencia (...) asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (2013, p. 25-26).

Los usos del cuerpo que evidencian los jóvenes en edad escolar demuestran la permanencia y el agravamiento de una serie de problemas que se relacionan profundamente con la cuestión de la violencia: la imposibilidad de hacer un uso persuasivo del lenguaje, el desconocimiento de un orden simbólico y la acción inmediata o el pasaje al acto, son algunos de los más preocupantes. En *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, Philippe Meirieu se refiere a este fenómeno:

En la actualidad la crisis mayor es la del pasaje sistemático al acto. Los alumnos de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como los de hoy, pero no pasaban al acto. El pasaje al acto es lo que me parece problemático, ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física (2007, p. 3).

⁵⁴ Es preciso aclarar que el término *autorregulación* no es tomado como sinónimo de apaciguamiento, sino que, por el contrario, consideramos a la *autorregulación* como una manera de manifestarse —individual o grupalmente— de manera independiente a los hábitos y a las leyes instituidas en una sociedad.

Al mismo tiempo que el joven se aísla cada vez más sobre sí mismo —producto vivir de al margen de los adultos y bajo el dominio de sus semejantes— el lenguaje comienza a retraerse; se diluye la posibilidad de simbolizar y con su retirada comienzan a evidenciarse unos usos del cuerpo de carácter impulsivos, reaccionarios, irreflexivos.⁵⁵ En *El cuerpo herido*, Le Breton denomina estas acciones —emplazadas al margen del lenguaje— como “conductas de riesgo” (2017, p. 37). Bajo esta denominación, el autor se refiere a una serie de comportamientos evidenciables en las nuevas generaciones por las que se hace un uso del cuerpo para expresar emociones y experimentar el peligro; sin importar que dicha práctica represente un riesgo para la vida. En sus palabras:

El rasgo común de estas conductas juveniles consiste en la exposición deliberada al riesgo de lesionarse o de morir, de alterar su porvenir personal o de poner su salud en peligro: desafíos, juegos peligrosos, intentos de suicidio, escapadas, vagabundeos, embriaguez, toxicomanías, trastornos alimenticios, velocidad en las rutas, violencia, delincuencia, incivildad (...). La acción es una tentativa psíquicamente económica de escapar a la impotencia (2017, p. 37-38).

Cabe aclarar que estas conductas representan un riesgo para el observador externo, pero no para los propios jóvenes. A pesar de que estos puedan identificar perfectamente el peligro al cual se enfrentan y las probables consecuencias, la acción desprovista de lenguaje transgrede cualquier idea de preservación. Con la aceptación del reto también se acepta el riesgo que este conlleva; cuanto más peligro mejor. En un mundo donde se premian el individualismo y la autosuperación, el desafío de superar el límite establecido por otro o de hacer algo nuevo que ponga en riesgo la propia vida, es una parte fundamental en estas nuevas modalidades de transitar la juventud. “La propensión a la acción que caracteriza a esa edad se vincula con la dificultad de poner en movimiento dentro suyo recursos de sentido para enfrentar los escollos biográficos de otro modo” (Le Breton, *ibíd.*).

Frente a la imposibilidad de construir una identidad propia y de pertenecer a un mundo en el que deberían ser cuidados por los mayores, muchos jóvenes encuentran en la estimulación del cuerpo un medio para existir; “a lo inasible de sí mismo y del mundo le opone lo concreto del cuerpo” (Le Breton, *ibíd.*, p. 46). La constante e ilimitada búsqueda de sensaciones constituye una forma de habitar el presente, ¿para qué esforzarse en construir vínculos y dirimir diferencias por medio de recursos simbólicos si la violencia permite materializar el deseo de una manera mucho más sencilla y eficaz? Expresado en primera persona: solo queda habitar el ahora, y ahora mismo lo único que poseo es un cuerpo, ponerlo en riesgo es un modo de sentir que estoy vivo, que soy capaz de sentir, de experimentar, de alcanzar algo a lo que no logro acceder por otra vía.

⁵⁵ Es preciso aclarar que en el contexto del presente trabajo la noción impulso no tiene nada que ver con la idea de instinto o con cualquier comportamiento supuestamente implícito desde el nacimiento —esta construcción esconde una peligrosa conexión con los esencialismos—; el carácter impulsivo de una acción radica en la irreflexión y en la imposibilidad de anticipar las consecuencias de la misma.

La herida, el tatuaje, el piercing, los implantes, son marcas que operan como rasgos identitarios de generaciones que no pueden inscribirse en un orden simbólico, esto es, expresar con palabras aquello que sienten. “La imposibilidad de salir de la situación por medio del lenguaje obliga a pasar por el cuerpo (...) como un intento desesperado por mantenerse en el mundo, por encontrar de dónde agarrarse” (Le Breton, *ibid.*, p. 58). El cuerpo constituye un espacio de resguardo y materialización; todo lo que no pasa por la palabra, pasa por la carne. Bajo estos términos, el cuerpo parece quedar escindido del lenguaje, es decir, se reduce una materia viva a la espera de un estímulo para devolver una respuesta de forma automática. Sin la mediación de la palabra, la carne y la piel funcionan como depósitos materiales, tangibles y maleables de aquello que no puede exteriorizarse de otro modo: al sentimiento de culpa le corresponde un corte, al de ira un golpe, al enamoramiento un tatuaje, etcétera. Siguiendo a Furlán: “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (2013, p. 16).

El bajo control de las emociones y la vía libre a las experiencias agresivas son el correlato, por su parte, de la imposibilidad de poner en palabras el malestar, originado en múltiples falencias de la estructura, amén de las dificultades personales. Como tantas veces se ha dicho, la cultura de la imagen y el descrédito del trabajo intelectual favorecen la expresión directa de las emociones, sin la mediación de la palabra y la reflexión (Kornblit, 2008, p. 11).

Al no poder expresarse a través del lenguaje —por no encontrar o no reconocer espacios propicios para el diálogo—, el joven se encuentra aislado, no solo en términos simbólicos, sino en términos físicos. “El joven ha perdido su centro, es arrojado a un mundo que no entiende y no logra separar sus fantasías de la realidad” (Le Breton, 2017, p. 42). La propia piel se convierte entonces en un espacio de seguridad y expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, los duelos, el enojo, la ira, la decepción, etcétera.

Cuerpo y violencia

Quisiera detenerme en la conceptualización de la violencia como *conducta de riesgo*, ya que este recurso evidencia dos tensiones con relación al cuerpo y a la imposibilidad de simbolización: por un lado, se pone en peligro el propio cuerpo al someterlo a situaciones de la que se puede resultar herido, y por otro, se pone en riesgo el cuerpo del otro, ya que las acciones violentas tendientes a ocasionar un daño tienen como objetivo final la invalidación o el aniquilamiento. Desde la perspectiva de un contendiente preparado para la batalla —siempre y cuando no sea en defensa propia o esté en riesgo la propia vida— el otro constituye un obstáculo; un objeto; algo de lo que sería mejor despojarse; esto demuestra una seria dificultad para vivir en relación con otros.

En el empleo de la violencia se desconoce la presencia de un orden simbólico capaz de proveer herramientas persuasivas con el fin de sustituir a la fuerza física. Desde el momento en que se está dispuesto a entrar en combate, las posibilidades de mediación se desvanecen y se ponen en juego otras herramientas que anteponen el cuerpo reducido a un conjunto de músculos.

En un acto violento se pone en juego no solo la integridad física (tanto la propia como la del adversario); la violencia da cuenta de múltiples fracasos, pero fundamentalmente da cuenta de “la dificultad del joven para encontrar sus referencias en relación a los demás” (Le Breton, 2017, p. 48). En las escuelas estudiadas no sólo se evidenciaron serios problemas a la hora de emplear la palabra,⁵⁶ sino también en el reconocimiento de instancias mediadoras, es decir, en la identificación de espacios previstos para dirimir los conflictos a través de la negociación.

Siguiendo a Kaplan, en las sociedades complejas el uso argumentado de la palabra debería superar la fuerza muscular, en sus propios términos:

Las sociedades más complejas han asumido como instrumento principal de disputa la argumentación, la persuasión a través de la palabra, prescindiendo de la fuerza física y de la violencia para la solución de conflictos. Las fuerzas de la oratoria y del discurso bien estructurado superan la fuerza muscular. La amenaza física al individuo lentamente pierde su personalidad, pues se queda sujeta al control del estado, un control más riguroso, calculable y predecible (Kaplan, 2013, p. 116).

El reconocimiento de un orden superior constituido por normas tendientes a la convivencia, la aceptación de la autoridad y los usos responsables del cuerpo, constituyen una serie de aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad. Está claro que como exigencia externa, estas demandas van a ser inicialmente resistidas ya que atentan contra la comodidad que proveen las conductas narcisistas.

El bajo control de las emociones y la vía libre a las experiencias agresivas son el correlato, por su parte, de la imposibilidad de poner en palabras el malestar, originado en múltiples falencias de la estructura, amén de las dificultades personales. Como tantas veces se ha dicho, la cultura de la imagen y el descrédito del trabajo intelectual favorecen la expresión directa de las emociones, sin la mediación de la palabra y la reflexión (Kornblit, 2008, p. 11).

Abandonar ese estado de egoísmo inicial implica un esfuerzo y un arduo trabajo por parte de los dos polos involucrados: en un extremo se encuentra el niño que se resiste a salir de su mundo interior y en el otro se encuentra el adulto que pretende desarticular su mundo para introducirlo en otro donde operan los mecanismos propios de una cultura determinada. A

⁵⁶ La muestra incluida en la tesis doctoral se compone de 11 informantes adultos (con diversas ocupaciones) y 31 alumnos (cuyas edades varían entre los doce y dieciséis años de edad) en tres escuelas radicadas en la ciudad de La Plata. Véase al respecto: Patierno, N. (2018) *La violencia en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*.

continuación nos adentraremos en el lado propositivo de la investigación, es decir, nos enfocaremos en la elaboración de herramientas alternativas para el estudio y el tratamiento pedagógico de la violencia; revalorizando el lugar de lo simbólico y fomentando el uso responsable del cuerpo. Introduciéndonos poco a poco en esta tarea, proponemos el desarrollo de tres ejes: la reelaboración positiva del conflicto, la rearticulación cuerpo-lenguaje, y el reconocimiento de la ley.

La reelaboración positiva del conflicto

Desde un punto de vista educativo-tradicional, un conflicto violento acontecido en el contexto de una escuela es sinónimo de falta, de trasgresión, de ruptura del orden establecido. Desde este enfoque —hoy considerado ineficaz y antirreglamentario—, la manera más frecuente de proceder solía consistir en una sanción individual, penalizante y estigmatizadora, es decir, con toda la atención está puesta en el protagonista del acto (Kaplan, 2009). El señalado culpable es separado para su reencauzamiento por medio de la suspensión o la expulsión. Bajo esta estructura, quien cometió un acto violento evidencia, al menos, dos problemas: el que lo condujo inicialmente a utilizar la fuerza y el que le sucede como consecuencia a su accionar. En ningún momento hay lugar para la reflexión, para desenmarañar por qué un joven decide transgredir las barreras de la tolerancia y, lo más preocupante, no hay lugar para introducir alternativas pacíficas para la resolución de conflictos.

Este modo convencional de resolver los conflictos violentos omite la posibilidad de reordenar los lazos sociales. Sin la reelaboración positiva de un conflicto, la apelación a la violencia puede ser interpretada como un problema propio, individual, arraigándolo aún más en la personalidad. Teniendo en cuenta que los jóvenes se encuentran en formación, consideramos que sería más enriquecedor introducir un “elemento constitutivo” que excluirlos sin posibilidad alguna de resignificación. Siguiendo a Lacan (2010), es posible pensar que la violencia, si bien debe ser señalada como una acción inapropiada para vivir en sociedad, su reelaboración, la reflexión sobre sus consecuencias y la búsqueda de alternativas simbólicas, son medidas que pueden colaborar en su progresiva mitigación. En esta misma línea, Meirieu afirma: “la violencia, la prohibición de la violencia, no se discute sino que se descubre” (2007, p. 5). Con el acento puesto en la potencia del lenguaje y la esperanza en el futuro, debemos asumir que sin la intervención de un portavoz de la cultura, el pasaje del acto violento a la representación simbólica nunca será llevado a cabo.

La palabra puede ser fuente de conflictos y ello es justamente lo productivo. La riqueza del diálogo está en la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista del otro no es más que “eso”: un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el propio, o que quizá pueda enriquecer el propio punto de vista (Boggino, en: Kornblit, 2008, p. 36).

La tarea de introducir el lenguaje dónde este no se evidencia, se trata de una labor ardua y meticulosa que no puede llevarse a cabo con mecanismos coactivos (tales como la represión, el castigo o la censura). Combatir la violencia con más violencia solo alimentará un ciclo inagotable de rencor y venganza que tarde o temprano conducirá al estallido de un nuevo conflicto con consecuencias cada vez más graves. En contraposición, y atendiendo los aportes de Meirieu (2007), consideramos que la violencia debe ser “metabolizada” o “reelaborada” de manera positiva, es decir, asumiendo que las diferencias van a existir siempre, pero que estas no pueden exteriorizarse de un modo destructivo.

En relación al proceso de elaboración positiva de la violencia, resulta oportuno citar una intervención del pedagogo polaco Janusz Korczak, relatada por Meirieu:

Él había fundado orfanatos en Varsovia y trataba de acompañar a chicos que estaban en situaciones sumamente difíciles: se peleaban todo el tiempo por la comida, la supervivencia, porque cada uno quería acaparar al maestro para sí. Este educador buscó dispositivos para luchar contra la violencia de estos chicos entre sí, y con respecto a los maestros. [...] Un día les dijo a los chicos: “A partir de hoy, todos tienen derecho a pegarle al que sea, pero avisándole por escrito 24 horas antes”. Entonces instaló en el orfanato una “caja de pelea” donde los chicos tenían derecho a escribir por qué querían pegarle a otro. [...]. Este pensador había apostado a que les decía que tenían derecho a la expresión, pero no con violencia, sino por otra vía. De este modo él planteó un acto pedagógico que para mí es fundante de una pedagogía contra la violencia, puesto que permite ponerle límite al acto de violencia en el que están muchos alumnos, siempre y cuando ese pasaje no se viva como la prohibición de expresarse (2007, p. 5).

En este ejemplo es posible rastrear la introducción del lenguaje —por escrito y argumentado— como salida posible al problema de la confrontación física. Lo relevante de esta alternativa es que el educador citado en el relato no parte de una reprimenda ni reclama obediencia, es decir, es consciente de que los dispositivos convencionales resultan insuficientes. En cambio, el maestro en cuestión realizó una intervención más compleja, a través de la cual se mantiene —y se alienta— el lugar del joven como un sujeto con demandas y necesidades. En otras palabras, Korczak reconoce la presencia de una serie de problemas propios del contexto en el que se encuentra —al mismo tiempo que entiende la necesidad de los jóvenes por exteriorizar sus descontentos—, la “caja de pelea” representa la exteriorización de dos dificultades: el malestar de vivir en un contexto violento y la posibilidad de expresar ese descontento de un modo pacífico. La conclusión de Meirieu es pertinente y certera: “lo que funda una sociedad es el esfuerzo para no utilizar la violencia” (Meirieu, *ibid.*, p. 4).

La rearticulación cuerpo-lenguaje

Como vimos más arriba en la descripción de las *conductas de riesgo* caracterizadas por Le Breton (2017), la manera en que los jóvenes manifiestan sus problemas y emociones revela la presencia de una relación violenta con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás, es decir, imprimen sobre la piel y la carne aquello que no pueden exteriorizar de otro modo. Siguiendo a Crisorio (2015), esto remite a la experiencia de habitar un cuerpo reducido a lo puramente físico, biológico y esencial,⁵⁷ esto es, un conjunto de órganos funcionando al margen de un orden simbólico. Este modo de “sentir” o “experimentar” el cuerpo constituye una catapulta a la acción, o, en otros términos arendtianos, un modo de actuar escindido de la palabra. Habitar un cuerpo disociado del lenguaje es el equivalente a vivir en un estado de automatización: todo se reduce a un conjunto de órganos a la espera de una provocación capaz de desatar una reacción mecánica. Para el caso de la violencia, la escisión cuerpo-lenguaje revela la inexistencia de un plano simbólico; un *entre* el estímulo —exterior o autoprovocado— y la respuesta.

De acuerdo con Lacan (2010), la introducción del simbolismo solo puede llevarse a cabo mediante un tercero, lo mismo sucede con los usos responsables del cuerpo; la relación de un joven con su cuerpo no puede construirse al margen de la cultura. “Lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar” (Crisorio, 2009, p. 170). Exagerando la expresión, podría decirse que no hay cuerpo sin cultura; un humano al margen del orden simbólico es solo un conjunto de órganos funcionando por automatismos y reaccionando de forma instantánea ante determinados estímulos. Cuando la figura de un adulto no reprime las acciones tendientes a la castración, la mutilación, el desmembramiento, la dislocación, el destripamiento, la devoración, el reventamiento, esto es, las acciones vinculadas a la agresividad (denominadas por Lacan como *imágenes del cuerpo fragmentado*), el modo de relacionarse con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás va estar regido por estructuras constituidas al margen de la representación simbólica.

Para la constitución y el funcionamiento de una cultura es preciso deponer la fuerza y emplear el lenguaje como común denominador. Sin restricciones, la irrupción de la violencia es perfectamente admisible, ya que este medio representa el modo más eficaz de satisfacer las necesidades de un cuerpo vivido únicamente en su faz biológica.

Resumiendo y volviendo la atención hacia los jóvenes que asisten a las escuelas estudiadas, estamos en condiciones de sostener que, tanto la confrontación física directa, como el empleo de insultos, amenazas y provocaciones, revelan un profundo debilitamiento del lenguaje como medio de intercambio y negociación. Inversamente, el cuerpo es experimentado o vivido como un lienzo sobre el que es posible plasmar las dificultades propias de transitar una

⁵⁷ Esta supuesta naturaleza del cuerpo asociada a un origen esencial, supone también un modo único de interpretar el cuerpo, de estudiarlo, de tomarlo por objeto, considerándolo como “perteneciente a la naturaleza en cuanto universo, (...) fundamental, constante, como si tuviera un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es” (Crisorio, 2015, p. 168). Es preciso destacar que la interpretación construida por Crisorio no niega el cuerpo sustancial que la fisiología toma por objeto, más bien lo traslada a una dimensión socio-política mucho más amplia y diversificada.

juventud desatendida por los adultos y gobernada por los pares. En este contexto, la violencia es, sencillamente, una manera habitual de experimentar un cuerpo escindido del lenguaje. La contrapartida, el desafío, o la *exigencia*, en términos de Meirieu (2007), consiste en anteponer la representación sobre la acción; introducir la argumentación y el uso responsable del cuerpo en lugar del individualismo y la violencia. De acuerdo con Southwell, “gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro” (2018, p. 8).

El reconocimiento de la ley

A diferencia de Freud, Lacan se desentiende de las pulsiones y se centra en el valor constitutivo de la experiencia, particularmente en la constitución del *yo* y en el registro imaginario. Siguiendo a Sierra y Wankiewicz: “en la lógica imaginaria no hay lugar para dos, o es uno o es otro, por lo que se desencadena la agresividad propia de esta dimensión ante la posible amenaza de fragmentación y evidencia de la carencia” (2016, p. 43). Debido a que este egoísmo narcisista no puede sostenerse en la realidad, la agresividad es frecuentemente desviada al registro imaginario. Pero para que esto suceda, es decir, para que la agresión repose en una *intención de agresión*, debe existir una instancia de represión. Esta función es generalmente desarrollada por la *función del padre*,⁵⁸ quien constituye el portavoz de las demandas del mundo exterior que amenaza con la castración y sobre el que posteriormente se edificará un proceso identificatorio. Esto no significa que la agresividad opere solo en la niñez, esta se encuentra siempre presente en el comportamiento humano y se manifiesta con mayor intensidad en momentos de cambio trascendentales (como el pasaje a la adultez o la maternidad). Si bien su reclusión en el registro imaginario y la adquisición de herramientas simbólicas constituyen una renuncia a las manifestaciones de la agresividad, esta nunca desaparece, es una conducta basada en la experimentación del odio y el amor y está presente a lo largo de toda la vida.

La permanencia de una agresividad “formativa”, presente en el comportamiento humano —no como conducta innata, sino como experiencia dialéctica producto de vivir en relación con otros—, solo puede ser moldeada si existe una estructura social capaz de establecer los límites para sus manifestaciones. La escuela históricamente representó la primera institución —fuera de la esfera privada— donde esos límites fueron transmitidos. Siguiendo a Meirieu: “la escuela es un lugar donde los chicos tienen que descubrir la ley, no construir la ley (...). La ley permite discutir pero no es discutible (...). La suspensión de la violencia no es discutible” (2007, p. 4).

⁵⁸ En la conferencia publicada bajo el título *La familia*, Lacan atribuye al padre dos papeles fundamentales: “el padre representa la autoridad y es el centro de la revelación sexual” (Lacan, 1978, p. 47). A partir de esta doble función —protectora y prohibitiva—, el niño proscribire sus deseos sobre el progenitor de sexo opuesto e ingresa progresivamente a un orden social. La ausencia del padre —interpretado como un rol simbólico— en la relación del niño con la madre, puede iniciar una estructura psicopatológica, asunto en el que no ahondaremos.

Los límites que una sociedad establece sobre el accionar de sus miembros constituyen un margen de acción en el que sus integrantes deberían reconocer fronteras y prohibiciones. Sin la presencia del límite no hay posibilidad de establecer una línea divisoria entre la tolerancia y la trasgresión, entre lo admitido y lo prohibido, entre lo aceptable y lo indeseado. En la autorregulación juvenil, aunque los límites puedan ser reconocidos —y hasta expresados verbalmente en un ejercicio de simulación—, pareciera que su efectividad se ha debilitado. La irrelevancia de las normas —por omisión o desconsideración—, pone de manifiesto la imposibilidad de los jóvenes por reconocerse a sí mismos, a sus pares y a los mayores, como integrantes de algo más grande que los mancomuna; siguiendo a Duschatzky y Corea:

Cuando la ley simbólica —en tanto límite y posibilidad— no opera, el semejante no se configura. El semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. El semejante es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que, a partir de instituir un principio de legalidad basado en la construcción de un semejante. De aquí se deriva que si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su trasgresión (2013, p. 25).

La independencia de la ley, parafraseando a Freud (1992), no representa una liberación en términos positivos; la autonomía también conlleva el riesgo de padecer en soledad. Bajo estas condiciones, un joven “autónomo”, “emancipado”, “independiente”, está obligado a adentrarse en el mundo sin ninguna clase de guía. La vida en relación con otros y el acatamiento de una ley común, si bien constituyen un sacrificio en términos narcisistas, también proveen cierta protección para metabolizar los fracasos y las decepciones.

Si bien muchos de los documentos destinados a la resolución de conflictos intentan dirimir las diferencias de un modo democrático y asegurando la permanencia del alumno en el sistema educativo —en cierta forma los Acuerdos Institucionales de Convivencia operan bajo esta lógica—, la ley penal no repara en tales cuidados.⁵⁹ Es por este motivo que la liberación de los jóvenes a sus propios recursos representa un peligro considerable. No es un dato menor el hecho de que el poder judicial —en respuesta a la demanda un importante sector de la sociedad argentina— pretenda, en contra de numerosos tratados internacionales, establecer penas más duras a chicos cada vez más chicos.

⁵⁹ En términos generales, los Acuerdos Institucionales de Convivencia suelen descansar en un plano metateórico, es decir, se asientan sobre la construcción de un ideal de alumno capaz de entender y hacer un uso democrático de la ley; comprometido con la institución educativa; e idóneo para resolver problemáticas (que en ocasiones exceden la jurisdicción escolar) por sí solo. Una de las guías distribuidas por la Provincia de Buenos Aires para el tratamiento de situaciones conflictivas, establece, como acción para la promoción de la convivencia: “abordar la temática de las violencias y las formas dialogadas de resolución de conflictos en las diferentes instancias institucionales y comunitarias. Para ello, es pertinente, por ejemplo, la construcción genuina y colectiva de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, la conformación de Centros de Estudiantes y otros espacios colectivos de democratización, como las Mesas de Participación Juvenil en el caso de las Escuelas Secundarias. Deben posibilitarse diversas formas de participación que colaboren en la construcción de formas consensuadas de la regulación de los conflictos en todos los niveles y modalidades” (2014, p. 23). Si bien el contenido del documento es pertinente como herramienta para resolver conflictos y se posiciona a la vanguardia en términos de derechos humanos, sus pretensiones distan mucho de lo que acontece en el día a día en las escuelas secundarias analizadas. Siguiendo esta línea, la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia suele reducirse a la confección y al archivo de un escrito que rara vez es empleado para dirimir las diferencias que se viven a diario.

Conclusiones

Frente a la imposibilidad de manifestarse en el plano simbólico y de hallar un espacio de diálogo en cual poder expresar sus preocupaciones, muchos jóvenes comenzaron a depositar el cuerpo —en tanto sustancia, materia— las dificultades comúnmente asociadas a la etapa que transitan. En la autorregulación juvenil, el cuerpo sustituye al lenguaje, ya que brinda seguridad y al mismo tiempo ofrece la posibilidad —volátil, riesgosa, impredecible—, de experimentar el goce y la inmediatez sin reparar en las consecuencias.

El debilitamiento del lenguaje es un proceso que se desarrolla de manera inversamente proporcional a la experimentación de un cuerpo material. La piel y la carne se convierten en los vehículos elegidos por las nuevas generaciones para canalizar la frustración, la ira, la depresión, la tristeza, etcétera. Para un joven incapaz de reconocer límites en una sociedad con fronteras difusas y que, asimismo, no sabe bien cómo expresarse en el plano de la simbolización, el cuerpo constituye la única exteriorización posible.

Estos modos contemporáneos de experimentar del cuerpo se centran en la constante y creciente búsqueda de sensaciones provenientes de la estimulación física. Para un observador externo, estas prácticas representan un riesgo para la propia vida y para la vida de los demás. La violencia ingresa en este tipo de prácticas, ya que el acto violento pone en juego no solo la propia integridad física, sino también la integridad de los demás; asimismo, el empleo de este recurso también revela una marcada dificultad en la construcción de lazos sociales y un descrédito de la ley.

Recurriendo a algunas herramientas conceptuales pensadas originalmente por Lacan —centradas en la función constitutiva de la agresividad y en el uso de la palabra—, se desarrollaron tres propuestas orientadas a la reivindicación del orden simbólico: la reelaboración positiva del conflicto, la rearticulación cuerpo-lenguaje, y el reconocimiento de la ley.

Referencias

- Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. En: *El monitor*. Sumario N° 20, Marzo. Buenos Aires: Ministerio de educación, 20-21.
- (2015). Educación Corporal. En: Carballo, C. (coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Buenos Aires: Prometeo, 167-175.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Freud, S. (1991) ¿Por qué la guerra? En: *Sigmund Freud Obras Completas, tomo XXII*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 183-198.
- (1992). El malestar en la cultura. En: *Sigmund Freud Obras Completas, tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 65-140.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.
- Kaplan, C. (Dir.), (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En: Kaplan, C. y Bracchi, C. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, 111-126.
- Kornblit, A. (coord.), (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lacan, J. (1978). *La familia*. Barcelona: Argonauta.
- (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Meirieu, P. (2007). *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*. Ciclo de Videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas, Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.
- Patierno, N. (2018) *La violencia en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en prensa.
- Sierra, N. y S. Wankiewicz (2016). La violencia desde el Psicoanálisis. En: Sierra, N., Delfino, D. y Ruiz, V. (compiladoras). *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela*. Buenos Aires: Teseo, 37-45.
- Southwell, M. (2018). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En: Núñez P. (comp.) *Convivencia y escuela secundaria*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en prensa.