

# Suplemento Eduterapia **27**

**Febrero 2014**

## **Bullying y otras Violencias**

**Carlos G. Wernicke**

**CADI - CÁTEDRA ABIERTA DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN**

Buenos Aires, Argentina

**Un programa de Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social**

**Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social**

Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL

Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGEGP n° C-172

Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - [www.holismo.org.ar](http://www.holismo.org.ar) - [info@holismo.org.ar](mailto:info@holismo.org.ar)

**SUPLEMENTO EDUTERAPIA** es una serie constituida por artículos únicos publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, con el fin de presentar sus desarrollos a lo largo del tiempo en relación con lo más central de su misión, a saber, investigar las aplicaciones prácticas del paradigma holístico en pedagogía, medicina, psicología y acción social.

**SUPLEMENTO EDUTERAPIA** es una serie monográfica publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, San Vicente 735, V. López, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Tel. / Fax (011) 4791-2905; [www.holismo.org.ar](http://www.holismo.org.ar) - [info@holismo.org.ar](mailto:info@holismo.org.ar)  
Directora: Mabel Fernández. Registro de Propiedad Intelectual DNDA 457.501. Eduterapia es nombre registrado n° 1.886.125. ISSN 1669-9203  
La reproducción parcial o total por cualquier método **no** está permitida, salvo confirmación por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social de solicitud previa por escrito.

# **Bullying y otras Violencias**

**Carlos G. Wernicke**

---

## **RESUMEN**

El bullying es descrito como una de las presentaciones del fenómeno de las violentaciones y éstas, mostradas como resultantes de estilos de vida y modalidades de interacción de la cultura hipermoderna. Se brindan estrategias y un Programa de Aplicación, tal como lo entiende el Programa Pedagógico de Paz (Buenos Aires).

## **SUMMARY**

Bullying is described as one aspect of 'violentations'. These are shown as a result from life styles and interaction modalities within the hypermodern culture. Strategies and a program as the Pedagogues of Peace Program (Buenos Aires) are introduced .

---

## **I. INTRODUCCIÓN**

- 1. Popper, Wilber, Lempp**
- 2. Culturas**
- 3. Educación**

## **II. LA CULTURA EN LA HIPERMODERNIDAD**

## **III. RED VIRTUAL Y COMUNIDAD**

- 1. Realidad subjetiva y necesidades**
- 2. Construcción de la realidad objetiva**
- 3. Red virtual, comunidad real**

## **IV. BULLYING**

- 1. Definición, formas, ámbitos**
- 2. La dinámica**

## **V. QUÉ HACER**

## **VI. PEDAGOGOS DE PAZ**

## **VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1. Popper, Wilber, Lempp**

Karl R. Popper [1] señala que con la aparición del ser humano la realidad puede ser entendida como una partición en tres mundos: El Mundo 1, de los objetos físicos; el Mundo 2, de las experiencias subjetivas tanto conscientes como inconscientes; y el Mundo 3, los “productos de la mente humana”, a saber las teorías, el arte, la música, el lenguaje, la ciencia. Así, el Mundo 2 parece relacionarse más bien con las emociones y el Mundo 3, con el pensamiento.

También Ken Wilber [2] trata de definir y clasificar el territorio en que vive el ser humano al delimitar las realidades subjetiva (emocional-cognitiva) y objetiva, escaladas hacia las realidades intersubjetiva (la cultura, el sentido, lo emocional) e interobjetiva (la sociedad, el significado, lo infraestructural).

Reinhart Lempp [3] insiste en la gran importancia de las “realidades colaterales”, constructos subjetivos de la mente (emocional-cognitivos, por tanto), escenarios de los cuales sólo uno se convertirá en “realidad principal”, la única vivida objetivamente, la que es compartida cada vez que la emoción y/o la cognición son lo suficientemente impactantes y son capaces de guiar la interconexión objetiva entre los seres humanos.

Debe llamarse la atención sobre el hecho de que en todos los casos la clasificación es efectuada por un humano observador: la realidad es, siempre, una sola. Somos nosotros, los humanos observadores, los que privilegiamos con nuestras emociones y cogniciones observacionales ciertos aspectos de entre los aspectos de la realidad circundante –cualquiera sea ésta- para generar en cada uno de nosotros un mapa de esa realidad que nos rodea. Es la actividad interna de cada uno la que se transforma en actividad a secas, en intervención sobre el territorio, movida a su vez por varias teorías propias del individuo acerca del mundo, unos mapas motoperceptuales que generan unos programas de acción, con finalidades propias.

De todo lo que existe, este individuo busca activamente unos “estímulos” que confirmen alguna de sus teorías, reafirmen alguno de sus mapas, prolonguen en el tiempo lo conocido, reduciendo así la incertidumbre y ansiedad.

Para que algo sea un estímulo, dice Popper [1], debe relacionarse con un programa de acción. Que sea un estímulo depende del estado actual, transitorio, de ese ser vivo. Los organismos tratan activamente de hallar en el mundo regularidades ya antes conjeturadas por ellos mismos.

En ocasiones, sin embargo, el estímulo es de una tal capacidad de impacto (espiritual, cognitivo, emocional, biológico y molecular) que incide en el sujeto, quiera éste o no, lo busque éste o no. En definitiva, debe considerarse estímulo toda variante contextual que produzca una fluctuación hacia algún desarrollo.

## 2. Culturas

Las culturas -familiares, comunitarias, civilizatorias-, como los niños, van avanzando. La natural disposición hacia la agresividad [4], a saber la potencialidad de incidir sobre el contexto, puede transformarse en agresión, definida como incidencia concreta, la acción necesaria para que el agresor alcance estímulos satisfactorios que no han llegado por sí solos.

La agresión se ve a veces incentivada por la hostilidad acumulada debido a experiencias que el sujeto ha inscripto por haber sido amenazado o atacado. La agresión se transforma entonces en violencia, la búsqueda de satisfactores que ya no son imprescindibles para la resolución de necesidades primordiales [5], esto es, para la sobrevivencia, sino sólo la búsqueda de algún placer propio de la cultura en que toca vivir, la satisfacción de un deseo. La hostilización, así, vence al miedo de avanzar, empujada a veces por la insatisfacción real de las necesidades primordiales, otras veces por la insatisfacción simbólica de necesidades secundarias.

Una cultura es un sistema funcional social supraindividual, una red simbólica de necesidades, emociones, lógicas y acciones, determinante de pensamientos y conductas de cada grupo y de los individuos que lo componen [6]. Acciona y reacciona al igual que un individuo, que también es un sistema funcional compuesto por sistemas funcionales.

Puesto que el sujeto tiene potencialidades para desarrollarse aun avanzando sobre otros individuos, lo hará cuando ello sea lo requerido para satisfacer sus necesidades primordiales [7, 8], para mantenerse vivo y en normal desarrollo. Es el poder-potencia de cada cual. Lo mismo una cultura. Tradiciones culturales y familiares anteriores a la aparición de un cierto individuo sobre la Tierra y su propia historia experiencial hacen que éste adopte *modalidades de interacción* [9], un cierto estilo de vida. Esta manera de vivir muchas veces está cargada de hostilidad, por lo que se transforma en poder-violencia. Ya no se trata de un ataque para salvaguardarse, sino para tomar más del mundo. Ha intervenido la hostilidad, transformada en hostilización concreta, tanto por parte de un individuo como de un grupo cultural.

La manera en que cada individuo acciona y reacciona es en su mayor proporción incorporada a partir de sus tradiciones familiares y experiencias

personales: me acercaré o alejaré según me sienta atraído por el placer; o bien, rechazado por mi displacer: mi miedo y la hostilización del otro.

Aprendo desde la más temprana edad -intrauterina- a dar valor de placer o displacer a ciertas configuraciones de mi ambiente, copio sus ansiedades. Así me hago parte de mi entorno, a mi vez ansioso y activo o, si esas ansiedades me superan, ansioso y retraído.

Me apropio de modalidades de interacción, modos de interactuar, según incorporo las interacciones de mis personas de referencia, mis mayores y los pares de mi entorno, tanto más cuanto más cercanos. Que a su vez interactúan así porque las han incorporado de los suyos.

Hablo, me visto, elijo alimentos, duermo, toso, acaricio según estas plantillas de interacción incorporadas antes de que pudiese yo formularlo en pensamientos. Me dicen entonces que me parezco a ellos, que soy uno de ellos, y eso me da placer y lo repito. Conformamos un grupo de pocos, de cientos o de millones, una cultura. Toda cultura interactúa según maneras implícitamente propias, apropiadas para sí mismo por cada miembro de ella.

A tu mirada reprobatoria me he acostumbrado a reaccionar mediante un patrón de vergüenza o de llanto o de respuesta airada de reclamo. A tu gesto de ternura he aprendido a reaccionar con alegría o con desconfianza. Y así todos nosotros, ésta es nuestra cultura, nuestro territorio circundante.

No importa desde dónde parta el estímulo, si de mí o de ti: Es tu reacción la que incorporo, los estímulos principales y otros adicionales, siempre acompañantes, un paquete estimular. Así por ejemplo, a este tipo de gritos se reacciona con miedo o con ira, con actitud corporal de sometimiento o de batalla. La alegría o la pena se expresarán con estos gestos, con estas tensiones en pequeños músculos del rostro y del cuerpo. Poco a poco, estas actitudes apropiadas van generalizándose, manifestándose en forma simbólica, y derivan en multitud de patrones operatorios, que para la conciencia son difíciles de referir a aquellas tempranísimas experiencias de incorporación de modalidades.

Tanto las características sanas como los conflictos irresueltos de la historia familiar pasan transgeneracionalmente, de manera no consciente, como modalidades de interacción. En este último caso serán modalidades patológicas, por ende patologizantes.

Al tratarse de patologías sin resolver adquiridas en forma no consciente, se manifestarán en el sujeto final de la cadena de tradiciones de manera no consciente, simbólica, ya sea en la actividad ("problema de conducta") o en el cuerpo biológico ("enfermedad"). Este camino expresivo anómalo proveniente de conflictos no resueltos de la historia familiar, así como el proveniente de la propia experiencia personal desde la concepción hasta el presente, sólo cederá al llevarlo a la conciencia y elaborarlo emocionalmente (psicoterapia).

Mi madre no me ha mirado cuando era bebé, y he entendido que no debo hacerme ver. Años después el hecho de exponerme en público me llena de terror. Cuando me hago presente ante otros, o simplemente cuando me dan deseos de mostrarme, la inhibición podría escalar hasta un “ataque de pánico”.

Unos padres calman de inmediato cualquier angustia en el bebé y hasta en el niño – enseguida un biberón, una lactada. Años después no soporto frustraciones y busco de inmediato un calmante oral.

Otros padres me hacen centro de la escena familiar, viven para mí, y al llegar a la escuela me cuesta comprender que no haga lo mismo mi maestra.

A su vez esos padres llevan en sí mismos estas modalidades de interacción y no otras, características sanas o sintomáticas, a partir de sus propios ascendientes.

Muy poco a poco aparecen novedades. Los más jóvenes van inventando nuevas palabras, nuevos gestos, nuevas interacciones. No es una revolución, siempre sólo una reforma, con nuevas acciones-conductas basadas en las viejas plantillas interaccionales. Sólo después de décadas el individuo está en condiciones de desarrollo cognitivo y de distancia emocional tales que le permitan criticar sus modelos incorporados y, en su caso, modificarlos. La psicoterapia, aún durante la niñez, es catalizadora de estos procesos.

Los conflictos no resueltos, tanto pregeneracionales como propios, implican un aumento de la ansiedad. Con ella se incrementan el miedo y la hostilidad. El miedo impide la puesta de la ansiedad en la actividad conductual. La hostilidad permite la expulsión de la ansiedad, transformándose en hostilización.

### **3. Educación**

Si esto fuera todo, habría dos tipos de seres humanos: los miedosos y los violentos.

Pero las culturas intervienen para sobrevivir ellas mismas, son sistemas funcionales que actúan igual que los individuos. Dentro de sí misma, la cultura -igual que un individuo- intenta mantenerse cerca de su eje de estabilidad, con fluctuaciones menores; intenta que sus miembros no estén ateridos de miedo ni haya desbordes violentos. Una cultura con intenciones de sobrevivir cuida a sus miembros, pone satisfactores a su paso. En una buena cultura respetuosa de sus miembros, el individuo no deberá quedar insatisfecho ni deberá extralimitarse con el fin de alcanzar a toda costa los estímulos satisfactores de su desarrollo.

Es para alcanzar estos fines que la cultura de la atemorización intenta pasar finalmente a la cultura de la satisfacción. De la cultura del castigo a la del amor. De la cultura controladora de conductas a la cultura productora de bienestar de sus miembros.

La familia primero y la escuela después son instituciones que cada cultura tiene a su disposición para que sus miembros aprendan cómo y con qué satisfacerse. Con los siglos la familia se interesó por prestar atención a sus hijos, mantenerlos satisfechos y poner a su alcance los satisfactores que ellos podrían estar buscando. La escuela, bastante más tarde, también aprendió que con la educación los alumnos deben ser satisfechos en sus necesidades primordiales, una situación placentera en que les será más fácil adaptarse a la cultura. La teorización pedagógica actual, propia de una cultura satisfactora de las necesidades primordiales de sus miembros, excluye las violentaciones por antipedagógicas. Por definición, la educación debe ser promotora de un desarrollo sano dentro de las pautas establecidas por cada cultura, una educación armonizante en el sentido de generar y mantener la salud.



## II. LA CULTURA EN LA HIPERMODERNIDAD

Al tipificar la cultura, Bordieu [10, 11] la describe como una red simbólica condicionante. Debido a la valoración de ciertas circunstancias (políticas, económicas, religiosas, artísticas, científicas, etc.), dice, se conforma alrededor del individuo un campo, un nicho sociocultural, que dispone de ciertas características que el autor denomina su capital. Así por ejemplo, se podría clasificar los capitales, siempre interdependientes, como

- Económico: los bienes materiales
- Cultural: la familia, la institución
- Objetivo: la acumulación de objetos
- Institucionalizado; los títulos, grados, honores
- Social: la red de relaciones
- Simbólico: los valores mismos.

La cultura, al ofrecer estos estímulos y no otros, condiciona al individuo a satisfacer su necesidad con lo habido y a buscar lo conocido, lo cual transforma su necesidad indeterminada en un deseo determinado. Cada cultura influye en la conformación de un cierto *hábitus*, esto es, de sistemas que contienen emociones, pensamientos y modalidades de interacción coherentes con el lugar que ocupa el sujeto en la red simbólica. Aristóteles denominaba *hexis* a esta red simbólica, y Alfred Adler la describió como *estilo de vida*.

Tan impactante es la influencia del grupo cultural (del grupo pequeño y del más amplio) que Bordieu habla de una verdadera violencia simbólica, lo que Foucault [12] señala como dominación de la cultura sobre el individuo.

La violencia simbólica consiste, al decir de Bordieu, en una imposición de roles sociales, de pensamientos y estructuras mentales. Se genera una tensión cultural entre dominadores y dominados merced a la entrega por parte de los primeros de objetos simbólicos, no materiales, unos “dones” que generarían en los segundos agradecimiento y reconocimiento, y en consecuencia afecto por los dominadores que, agregamos, se transformarían así en personas de referencia, el núcleo cultural, los formadores de cultura.

Como se observa, no se trata siquiera de violentaciones en el sentido usual del término: no son castigos ni maltratos [4] sino que, según Bordieu, se trata de una normal interacción entre la cultura (el territorio, el contexto) y el individuo. A los “dominadores”, o representantes de la cultura, podríamos denominarlos asimismo gestores de estímulos satisficentes, donantes de unos determinados satisfactores de necesidades primordiales y no de otros. De esta manera es que el niño recién llegado aprende a preferir estos satisfactores presentes y transforma su necesidad indefinida en un deseo concreto.

Así, la cultura va configurando en sus integrantes un perfil determinado, una personalidad, en los más diversos ámbitos: por ejemplo, religiosidad y

religión, salud, medicina y psicología, educación e información, alimentación, comercio, familia, vestido, arquitectura, arte, lengua, lenguaje e idioma...

Los dominadores en una cultura son los constituyentes de su núcleo de poder, tanto sea al interior de una familia o de una comunidad (por ejemplo una escuela, un grupo de escolares) o de una sociedad más amplia.

Alrededor de este núcleo de formadores de cultura existen otros individuos, participantes, que transmiten los valores y modalidades de interacción del núcleo. Unos individuos más periféricos quedan marginados / marginales, y más lejos aún se sitúan los limítrofes; por fuera de la cultura sólo hay lugar para los excluidos [Cuadro 1].

**SISTEMAS:  
ESTRUCTURA DE PODER**

<b>MARGINACIÓN CULTURAL</b>	<b>NUCLEAR</b>	<b>formador de cultura</b>	<b>poderoso</b>
	<b>PARTICIPANTE</b>	<b>acompañante</b>	<b>clase media</b>
	<b>PERIFÉRICO</b>	<b>marginado</b>	<b>empobrecido</b>
	<b>LIMÍTROFE</b>	<b>acrítico</b>	<b>pobre</b>
	<b>EXCLUIDO</b>	<b>descalificado</b>	<b>indigente</b>

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 1

---

Como se observa, ha quedado desactualizada la clasificación de las masas poblacionales en ricos, pobres e indigentes. Ya no se trata de cantidad de dinero o de objetos a adquirir, sino de la posición de poder dentro del entramado cultural, no importa la capacidad adquisitiva de ese individuo o ese grupo. El fenómeno es en verdad de *marginación cultural*.

En esta situación es dable observar cuánta injerencia tiene hoy en día en nuestras culturas el poder-violencia por sobre el poder-potencia. Tanto se trate de un país o de una familia o de un aula, el poder-violencia puede dar lugar a la generación de un modelo cultural autoritarista [Cuadro 2]: Los individuos son estimulados para aceptar en forma acrítica la cultura previamente programada por el núcleo de poder; en otras palabras, el otro es empujado a ser un limítrofe,

estableciéndose una clara diferencia entre dominadores y dominados, el núcleo de poder y el resto. Es este modelo, la gestión de la cultura se entiende no como gobierno, sino como dominio del núcleo de poder (a veces disfrazado como “el poder de las mayorías”). Es una situación en la que se hace todo lo posible por acallar el disenso; la herramienta comunicacional preferida será la descalificación: No se trata de discutir, sino de vencer. El ideal lo constituye el orden, y el poder se ejerce con control de tipo policíaco. Obviamente, los destinatarios de este modelo cultural se sentirán amenazados e inseguros, con lo que se elevará su ansiedad como resultado del miedo (y de la hostilidad reprimida).

Un modelo democrático, en cambio, genera las condiciones necesarias para que cada individuo participe, dentro de su cultura, del desarrollo de su propia personalidad. En este modelo se cumple el ideal educativo: no sólo enseñar, sino estimular el desarrollo. La gestión del poder se basa en la administración gubernativa, buscando consensos entre las diversas posiciones. Necesariamente habrá mayorías, que serán aceptadoras de las minorías. La meta no es vencer (a un enemigo), sino ganar en algún aspecto. El ideal es lograr una organización (un orden flexible, fluctuante, constantemente cambiante), para lo cual se aplican políticas de interacción (en vez del control policíaco). La ansiedad disminuye, ya que cada cual tiene la posibilidad de expresarse.

---

<b>MODELOS CULTURALES</b>	
<b>DEMOCRÁTICO</b>	<b>AUTORITARISTA</b>
<b>Propositivo</b>	<b>Impositivo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular para que el Otro participe del desarrollo de su personalidad / cultura</li><li>- Gobierno</li><li>- Consenso</li><li>- Ganar la mayoría, aceptar las minorías</li><li>- Organización</li><li>- Políticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular para que el Otro acepte sin crítica la personalidad / cultura preprogramada</li><li>- Dominio</li><li>- Acallamiento del disenso</li><li>- Vencer y aniquilar, no reconocer minorías</li><li>- Orden</li><li>- Policía</li></ul>

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 2

---

La modernidad ha fluctuado entre ambos modelos desde sus inicios. Sin embargo, ha demostrado con base en diferentes ideologías su constancia a lo largo del tiempo, desde sus inicios en el siglo XVIII hasta hoy en día. La

modernidad ha visto formarse los estados, luego la implicación de estos en vastas esferas de poder imperial y, últimamente, su recomposición en un intento por retener soberanía sin posibilidades de injerencia sobre el poder económico global.

En los últimos años del siglo XX y en estos primeros del siglo XXI bien podría decirse que nos hallamos en la hipermodernidad, en un rápido cambio cuya característica más notoria es con seguridad la aparición del mundo virtual: correo electrónico, internet, redes sociales en computadoras, tablets y teléfonos, el mundo al alcance de la mano, una modificación técnica del mundo de las comunicaciones. Quizás debería revisarse la clasificación de Popper y agregar el Mundo 4 de los bits, un mundo constituido por los otros tres, al igual que la realidad humana. Sólo que da acceso a otra realidad, en sí misma irreal, virtual.

El Cuadro 3 muestra cómo ha ido cambiando la comprensión de las relaciones del ser humano con su entorno y cómo la cultura va instalando otros valores. Si los valores son representaciones socioculturales e individuales del bien, la cultura más homogeneizadora de la historia, a saber la cultura occidental, transmite ahora valores (por lo menos declamados, no necesariamente ejercidos en la práctica) diferentes respecto de temas tan sensibles como el sexo y el género, las interacciones entre individuos, las interacciones genitales, las interacciones entre rangos etarios, la alimentación, las interacciones de individuo y empresa y de estado y mercado...

La globalización técnica, con todo, no ha podido ser acompañada hasta el presente por una globalización de la comprensión de los seres humanos por sí mismos como conformando una unidad. Se aprovecha la técnica unificadora, repentista, acercadora, con fines aún locales, de competición destinada a ganar o vencer.

La buena nueva de tanta información obtenible incluso a nivel de hogar y a toda edad es que cada individuo conoce mejor con qué recursos (naturales, económicos, de desarrollo) cuenta. La tensión latente entre dominadores y dominados queda así más expuesta. Como otra característica central de este siglo, la consecuencia de tener que vérselas con tanta información externa es que la ansiedad crece, lo que genera otras formas de interactuar con el mundo, de entender la distancia hacia otros seres humanos e incluso de enfermar.

La mala noticia es que la economía global ha podido desprenderse de los intentos políticos locales de mantenerla bajo control. Del mismo modo, la aproximación psíquica de las personas hacia su entorno, antes modelada en la familia y la escuela (las políticas locales), ahora es compartida con el contexto del Mundo 4, un mundo global de informaciones y valores que no siempre son coherentes con lo que la familia y la escuela desearían. Un mundo económico en el que prima el afán de lucro, como siempre interdependiente con los Mundos 1, 2 y 3, pero que brinda extraordinarias posibilidades al núcleo de poder de cada cultura.

En cada casa, la educación de los niños está a cargo de sus padres. En las últimas generaciones, empero, los padres están cada vez menos en el hogar. El salto hipermoderno del capitalismo, el neoliberalismo económico, ha obligado a los adultos a “flexibilizarse” y trabajar más por menos, en lugares menos correspondientes a sus saberes y experiencias. El resultado, además de frustrante, es que estas últimas generaciones de niños se crían desde muy pequeños lejos de sus madres [13], hoy en día muchas veces incluso sin poder ser absorbida esta tarea por sus abuelas, dado que cuando jóvenes ya éstas dejaron a sus hijos por presión del mercado laboral. Y los niños, desde lactantes, quedan actualmente en contacto no sólo con personal de crianza por fuera de la cultura de sus padres y abuelos, sino también con el Mundo 4 de las pantallas, el televisor, la playstation, la tablet, que no filtran las informaciones ni acentúan las que acentuaría la cultura local de los padres y su comunidad.

<b>MODELO CULTURAL AUTORITARISTA</b>	
<b>MODERNIDAD</b>	<b>HIPERMODERNIDAD</b>
o Industria	o Informatización
o Control del cuerpo	o Control de la mente
o Cuerpo culturalizado	o Cuerpo individual
o Sujeto agrupado	o Sujeto individual
o Estratificación social	o Flexibilidad social
o Niño adultizado	o Adulto aniñado
o Exigencia	o Beneficencia
o Uniformidad	o Diversidad
o Exclusión multicausal	o Exclusión por dinero
o Exclusión de clase	o Exclusión individual
o Recursos por trabajo	o Recursos por subsidio
o Abandono en instituciones	o Abandono sin tutela
o Modernidad sólida	o Precarización

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 3

La globalización técnica no acompañada por la necesaria globalización emocional da más poder a los dueños de la técnica -el núcleo de poder- y el modelo democrático deriva hacia el modelo autoritarista. Como abundantemente fundamenta Naomi Klein [14], el neoliberalismo se implanta mediante refinadas estrategias de los dominadores en contra de los dominados, con la consecuencia del aumento de la brecha entre ellos: ricos más ricos y pobres más pobres o, mejor dicho, núcleos de poder más poderosos y más cantidad de descalificados, acrílicos y marginados. Hay mayor exclusión y mayor marginación cultural, y a lo largo de los años la situación se naturaliza.

El peligro de quedar al margen de la cultura diseñada por el núcleo de poder empuja a mayores cantidades de individuos a tener que prestar mayor

atención a lo inmediato, al presente. Su ansiedad les impide leer, o leer y comprender lo leído, o captar la emoción de una música lenta, o interesarse por cuestiones mediatas, como la alta política y problemas de mundo que no atañen directamente al día a día.

La desviación autoritarista, impositiva, con intención de vencer, tanto sea en un aula, una empresa o un país, nos coloca a las puertas de una edad media electrónica. Los principios de la inclusión (democracia, universalidad, diversidad, participación, autonomía, confianza) [15] se diluyen a medida que aumenta la brecha entre vulneradores y vulnerables.

Foucault rescata [16] la definición que de las riquezas da ya en 1620 Scipion de Grammont, a saber todas aquellas cosas que son objeto de deseo. Riquezas son, así, los satisfactores directos o simbólicos preferidos a partir de unas primeras modalidades de interacción.

Nos percatamos de que al hablar de las riquezas no sólo debemos hacer mención de las materiales. También lo son los bienes inmateriales: los afectos, los conocimientos, la información externa [17, 18].

Si definimos la economía como una estructura de pensamiento y acción destinada a distribuir los bienes, tanto a nivel país como escuela u hogar, debemos entender que la economía presenta aspectos materiales, representados en nuestra sociedad sobre todo por el dinero, pero asimismo aspectos inmateriales, distribución de emociones y cogniciones.

La inequitativa distribución de las riquezas [Cuadro 4], tanto se trate de dinero como de afecto, deja insatisfechos necesidades primordiales y deseos, tanto en una familia como en un país. Esta insatisfacción desemboca necesariamente en la producción de miedo y hostilidad, por tanto de violencia, contenida (miedo) o no (hostilidad expresada como hostilización).

La insatisfacción comienza con la precarización: El ser humano se adapta a vivir con menos: menos tiempo, menos afecto, menos oxígeno, menos glucosa, lo imprescindible para sobrevivir. No está satisfecho, sólo compensado. Su estado no es de gozosa alegría, sino en el mejor de los casos, de equilibrio. Menos dinero, menos alimento, menos agua, menos metros cuadrados, menos educación, menos cercanía al núcleo de decisión de la cultura, esto es, marginación cultural. Más dificultades para percibir y para interpretar lo percibido. Así en la situación de aprendizaje escolar, en la salud, en el papel de ciudadano.

La precarización de la vida conduce inexorablemente, necesariamente, a la *decepción*. Menos *recepción*, menos *concepción* creativa. Tomar conciencia, percatarse, darse cuenta, de que no es posible atravesar cierto límite impuesto por el lugar asignado en la cultura, hasta aquí llegaste. Cuando la decepción -familiar, escolar, cultural- se organiza en un cuadro clínico se habla de depresión, la cual va en camino de convertirse en la segunda pandemia del

presente. Su consecuencia obligada es la desmotivación [19], total para qué. La precarización aumenta la vulnerabilidad porque la satisfacción es precaria, aumenta por tanto la permeabilidad a las motivaciones extrínsecas, incrementa la labilidad a los cantos de sirena, a los relatos contruidos por políticos, economistas o familiares más poderosos.



Cuadro 4

La decepción, tanto sea proveniente de tradiciones familiares y culturales como de la propia historia personal desde la concepción o de las circunstancias actuales, constituye un freno para la realización del ideal personal. Genera, por consiguiente, hostilidad de intensidades crecientes, del fastidio a la furia. El sentimiento es de dignidad avasallada, primero indignidad y luego indignación hasta el extremo de la ignominia, esto no tiene nombre. El sujeto o el grupo o la comunidad incrementan su ansiedad. El núcleo de poder (políticos, gerentes, docentes) entiende que debe extremar los controles.

Es la personal ecuación de cada individuo, en confrontación con las posibilidades actuales en el medio cultural, la que hará que predominen el miedo y la represión de los impulsos o se desborde la hostilidad. La indignación, así, puede conducir a la violencia abierta, expresa, de uno o de muchos.

Esta violencia podrá dirigirse contra los objetos directos que la producen o bien contra quienes la desencadenan. Pero las más de las veces se dirige a objetos simbólicos, con frecuencia más fáciles de atacar, contra los cuales sea más fácil descargar la hostilización producto de la hostilidad: Patear la puerta, patear al hermano.

De modo que la hipermodernidad sólo ha tensado la cuerda: A mayor precarización, mayor violencia expresa en la conducta o impresa en el propio cuerpo, en sintomatologías que a veces llegan a configurarse como enfermedades. O, si el miedo se sobrepone a la hostilidad, decepción, depresión, desmotivación.

La violencia genera violencia. Es cada vez más la principal pandemia del presente.

Todo hace suponer que la relación entre violencia y mercado es directa. La violencia y sus secuelas de ansiedad, conflictos y enfermedades han aumentado en proporción directa con el aumento del poder del mercado por sobre el estado. Lo humano parece estar cada vez más supeditado al control de un núcleo de poder basado en el dinero, que no permite consensos, no da alternativas, no considera otras variables. Para vastas mayorías poblacionales se configura así, lentamente, lo que podríamos comenzar a llamar un campo de concentración global [Cuadros 5, 6].

El estado actual de las cosas muestra muchos polos de ambivalencia sin resolución a nivel cultural cotidiano: nutrición - malnutrición; seguridad - libertad; seguridad íntima - seguridad pública; pertenencia - autonomía reconocimiento - privacidad; edipo - narciso. La falta de claridad cultural acerca del rumbo en estos temas genera a su vez mayor ansiedad. El estado ideal de integración de los polos, aun los representantes de temas oscuros, está lejos de ser alcanzado.

MODERNIDAD		HIPERMODERNIDAD	
<b>Estado:</b>		<b>Mercado:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras objetivas estables: familia, escuela, hospital, fábrica, prisión, cuartel</li> <li>- Relaciones intersubjetivas estables: respeto al mayor, terminar los estudios, casarse</li> <li>- Ciertas modalidades de interacción</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debilitamiento del estado y sus estructuras</li> <li>- Maximización del beneficio</li> <li>- <i>Des-orden como norma</i></li> <li>- Incertidumbre, vigilancia pública</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Rebelión: <i>alterar el orden</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Rebelión: <i>imponer algún orden</i></li> </ul>	

  

CULTURA S. XXI: EL CAMPO DE CONCENTRACIÓN GLOBAL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mercado internacional rige</li> <li><input type="checkbox"/> Alimentación</li> <li><input type="checkbox"/> Energía</li> <li><input type="checkbox"/> Salud</li> <li><input type="checkbox"/> Educación</li> <li><input type="checkbox"/> Información</li> <li><input type="checkbox"/> Gobiernos locales</li> <li><input type="checkbox"/> Flujo de dinero: concentración, especulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Calentamiento global</li> <li>➤ Enfriamiento de las relaciones humanas</li> <li>➤ Desintegración ética</li> <li>➤ Reestructuración social, familiar, sexual</li> <li>➤ Derrumbe jerárquico entre etapas del desarrollo</li> <li>➤ Precarización, incertidumbre, vigilancia anónima, indignidad</li> </ul>

Cuadros 5, 6

### III. RED VIRTUAL Y COMUNIDAD

#### 1. Realidad subjetiva y necesidades

Las realidades objetiva y subjetiva [1, 2, 3, 20] siguen un desarrollo diferente. Desde el comienzo de la vida, la concepción, la subjetividad está presente: El individuo humano es completo desde su inicio y se lo puede comprender desde sus diferentes dimensiones explicativas: molecular, biológica, emocional, cognitiva, espiritual [21]. Toda nueva experiencia, toda nueva interacción con el contexto, se inscribe desde la primera célula como modificación molecular y biológica, como emoción y sentimiento y como adecuación de la esencia. Es la lupa del observador la que recorta la observación, adjudicando a la experiencia una calidad por ejemplo biológica o emocional o cognitiva, cuando siempre es todo eso a la vez.

Durante el primer estadio de la vida, en el útero, no hay relación con objetos, sólo con vivencias del momento. Estas vivencias -impactos emocionales- pueden ser de grado menor o conductoras de una gran reorganización, una adecuación del sujeto a las circunstancias que le toca vivir. El impacto puede ser de tan alto grado que quedará grabado no sólo en el nivel inmaterial de las emociones sino incluso en el nivel material, la dimensión biológica. Ya en 1989 Barker dio a esta forma de pensar el nombre de "hipótesis de los orígenes fetales", en principio relacionando esta inscripción incluso biológica con la nutrición intrauterina [22]; más tarde la teoría se popularizó como "programación fetal" y se generalizó su concepto en relación con la estimulación también inmaterial [23]. Así por ejemplo, en 2011 quedó establecido que la violencia de pareja padecida por la embarazada durante la gestación se inscribe como variante epigenética en el ADN del niño por nacer, con consecuencias nocivas para éste a lo largo de su vida, produciendo inespecíficamente trastornos psicopatológicos (dificultades de interacción con el medio) [24].

A medida que las secuencias de vivencias similares van inscribiéndose, constituyendo cadenas o trenes emocionales, se conforma la cognición. Al comienzo ésta es absolutamente incipiente y sin capacidad para dirigir la conducta. El niño por nacer y el sensomotor organizan su actividad sobre todo en base a sus emociones. Recién en la etapa preoperatoria tardía, entre los 2,5 y 5 años de edad extrauterina, la cognición va haciéndose cargo de la actividad general del individuo, a la manera de un filtro o una cuña entre la subjetividad teñida por lo emocional y la conducta final.

Desde la concepción, la satisfacción de las necesidades primordiales [25] genera una cascada de vivencias de placer, con distensión (relajación) emocional y biológica, dando origen a un estado general del individuo que denominamos alegría, estado motivador de búsqueda de más estímulos satisfactorios (atractores). En el niño se generan confianza, conexión,

participación. La cognición acerca de esas emociones (es decir, los sentimientos) organiza cada vez más esta búsqueda, reorientándola hacia los satisfactores ya experimentados (aprendizaje, conocimiento). Así, la necesidad primordial se transforma en deseo [Cuadro 7].

---



Cuadro 7

---

Desde la concepción, la ausencia de satisfacción de las necesidades primordiales o su demora, generan una cascada de vivencias de displacer, con aumento de la tensión (contracción) emocional y biológica, dando origen a un estado general del individuo que denominamos ansiedad, estado motivador de rechazo de los estímulos insatisfactorios (repulsores). En el niño se generan desconfianza, desconexión (desde la distraibilidad hasta el aislamiento autístico [26]), retracción y, en consecuencia, alerta y agresión (inquietud [27]) como imprescindible ataque para hallar los satisfactores no arribados de sus necesidades primordiales. La cognición acerca de esas emociones (es decir, los sentimientos) organiza cada vez más esta huida, reorientándola hacia los insatisfactorios ya experimentados (aprendizaje, conocimiento). Así, la necesidad primordial se transforma en deseo de evitación [Cuadro 8].

El displacer provocador del estado general de ansiedad se asienta principalmente en dos emociones: miedo y hostilidad, las disposiciones básicas de interacción con el medio ambiente [28]. Equivale a decir que las situaciones provocadoras de miedo y hostilidad y por consiguiente elevadoras de la ansiedad quedan inscriptas en el registro emocional, cognitivo y biológico del individuo desde la concepción, y es con ese bagaje que interactuará desde entonces con el contexto.



Cuadro 8

---

En algunos individuos predominará el miedo y en otros la hostilidad, de acuerdo con las circunstancias de vida que el contexto (primero familiar, luego comunitario) les ofrezca: expresión o no de sus emociones, y de cuáles. Así, en un sujeto determinado el temor podría desarrollarse hasta el pánico y en otro la agresión podría transformarse en violencia, es decir, el ataque hostilizador que responde a un estilo de vida aprendido sin que dicho ataque sea efectuado para satisfacer propias necesidades primordiales.

## 2. Construcción de la realidad objetiva

Con lentitud, la repetición de las configuraciones temporoespaciales va logrando su acomodamiento en la mente del sujeto. Se conforma un mapa motoperceptual, único de ese individuo. Las vivencias van integrándose con otras similares, hasta que el sujeto entiende que se trata de objetos permanentes, porque aun cuando él no interactúe con ellos, ellos siguen existiendo.

Así, el niño pequeño va obteniendo del entorno unos contenidos que le permiten construirse una realidad principal, compartida con otras personas. La incorporación de la realidad objetiva se realiza en base a vivencias. Es un proceso que podemos definir como emocional y cognitivo. La adaptación a esta realidad, sin embargo, se efectúa obviamente desde todas las dimensiones: También el cuerpo biológico se adecua a la realidad externa.

Los datos crudos que la realidad objetual presenta a un niño determinado son leídos por ese niño según sus tradiciones (las características y los síntomas irresueltos de la familia y la comunidad), su propia experiencia personal desde la concepción y las circunstancias actuales (el fondo sobre el que se presenta la figura, el trasfondo de la situación).

Los datos crudos se transforman de este modo en información interna, propia y única de este sujeto. Con los mismos datos de la misma realidad, otro sujeto compondrá otra información interna.

Por lo general, cuando se habla de información a secas, no obstante, se hace referencia a la particular manera de ligar los datos efectuada por terceros, el núcleo de poder, que aporta junto con los datos una determinada interpretación de ellos. Junto a la versión personal del mundo (interpretaciones internas) aparece siempre una versión oficial (información externa), que habrá que aprender a utilizar en la comunicación con el exterior de uno mismo.

Por otra parte, cada individuo puede interpretar los datos incorporados de muchas maneras simultáneas. Pero sólo una de esas interpretaciones le sirve para interactuar con el medio: es la realidad principal, similar pero no idéntica a la realidad oficial relatada por el núcleo de poder. Las demás interpretaciones son realidades colaterales, con las que se nutre la imaginación. Es de experiencia universal que las imágenes (las que sobrevienen, las creadas a propósito, las soñadas) pueden adquirir una intensidad tan importante como para reemplazar (por un breve lapso o por años) a la realidad principal. El sujeto todo, en todas sus dimensiones, obedece entonces a esta nueva realidad creada, aun biológicamente. Con una imagen es capaz de sudar, tener palpitations eróticas, paralizarse de terror, ver como "reales" constructos que para otros son "visiones".

Pero la realidad objetiva sólo ha prestado, en verdad, datos crudos. Lo demás es subjetivo. La subjetividad puede, incluso, crear datos no existentes para el entorno. De esa capacidad imaginativa se nutren los sueños, las pesadillas, los delirios, las alucinaciones, las visualizaciones, las visualizaciones creativas, los proyectos, las invenciones, las expectativas. Las realidades objetivas se comparten y se crea una interobjetividad: Los objetos aceptados como tales son los mismos que acepta el entorno. Las realidades subjetivas, incluso colaterales, se comparten y se crea una intersubjetividad, a veces sólo captada por individuos muy cercanos (una pareja, una familia, compañeros de aula, amigos).

Las realidades colaterales producen también relatos intersubjetivos: literatura, teatro. El núcleo de poder (familiar, comunitario) puede crear estos relatos, formas de ver las cosas, incluso mitos aceptados por la mayoría de este grupo, que se transmiten a los márgenes culturales y a la generación que sigue. Así, convencimientos de grandes grupos poblacionales son considerados por otras culturas cognitivamente ilógicos o productores de otras emociones. Estas intersubjetividades intraculturales marcan la forma de vestir o de organizar una

reunión, la forma de interactuar con otro(s) género(s), las cosas que deben aprenderse en una escuela, el valor que se da a los niños, la existencia o no de un período denominado “adolescencia”, si ha de darse importancia curativa a las sustancias químicas o a los placebos, si es mejor comer vegetales o animales, la técnica con que se ayudará al nacimiento de un niño, la intensidad con que las emociones deben ser vividas en la conciencia... Cada cultura (familiares, áulicas, científicas) se organiza alrededor de paradigmas, que determinan desde los valores hasta las conductas.

### **3. Red virtual, comunidad real**

Hasta fines del siglo XIX la capacidad de formarse imágenes propias con datos provenientes del afuera era intransferible. Cuando a la luz de los leños alguien contaba un cuento a la hora de dormirse, cada cual producía para sí, y sólo para sí, las imágenes provenientes de palabras que intentaban transmitir imágenes. Un método imperfecto pero básico, totalmente analógico e impreciso, pero el método más usado por los seres humanos para entenderse. Si alguien cuenta acerca de Blancanieves o del pez que pescó, de inmediato nos hacemos una imagen. Acaba de pasar cuando leíste Blancanieves o pez.

Las teatralizaciones, los dibujos y las pinturas, las esculturas han intentado desde siempre reducir esta imprecisión. Pero fue la aparición de las imágenes en cine y televisión y luego en otras pantallas lo que permitió transmitir imágenes a gran escala, muchas veces hasta prescindiendo de la palabra.

Los niños de las últimas generaciones ya no necesitan, pero tampoco pueden en un primer momento, construir imágenes propias dentro de sí. Reciben, a modo de datos crudos de la realidad externa, los generados por sus referentes y la vida concreta en general, pero también -y durante muchas horas al día- los generados por personas que no comparten sus culturas, cuyos intereses no son necesariamente educativos sino lucrativos. Los niños, sobre todo si son pequeños, y así también los marginados culturales, no pueden categorizar fácilmente las imágenes como importantes o no, valiosas o no, pertenecientes a la realidad objetiva de esta cultura circundante o no.

Se trata de un Mundo 4 de dibujitos, jueguitos, telenovelas, videítos, pelis, sitcoms, noticieros, entretenimientos, con seres -humanos o no- que hablan diferente (otra cadencia, otras palabras, otros idiomas), expresan sus emociones de modo diferente a como lo hacemos en casa, defienden otras causas y otros valores. Un mundo construido por productores, directores, actores, dibujantes, periodistas, presentadores, publicistas, personas que no son educadores profesionales y quizás ni siquiera se interesen por serlo ni saben que sin querer en verdad lo son.

La novedad del siglo XXI es que las pantallas (tablets, smartphones) permiten no sólo percibir constantemente esta “realidad virtual” acompañante, sino interactuar con ella, organizando una realidad colateral compartida, generadora de una intersubjetividad virtual.

La comunicación por internet ha modificado el planeta. Ha incrementado con holgura, para bien, la comunicación humana. Es más fácil hallar datos. Mensajes, mails, mensajes de voz, búsquedas. La cultura humana, lentamente, va homogeneizándose. En este estadio transicional las culturas todavía luchan entre sí por el poder. Ya hay globalización técnica, aún no hay globalización emocional.

Los datos crudos y las imágenes vienen cada vez más predigeridos. No es necesario imaginarse un átomo de carbono o un alienígena: están ahí las figuras con sus fondos, sus impactos emocionales y sus valores transmitidos.

Con todas sus virtudes, este nuevo modo de comunicarse trascendiendo la propia cultura, manteniendo simultáneamente la pertenencia a otra(s) cultura(s), trajo consigo, o intensificó, dificultades importantes, como las que muestra el Cuadro 9.

---

### **INTERNET: aspectos negativos**

- Tendencia positivista, materialista, fragmentaria, neoliberal**
- Publicidades**
- Consumismo**
- Teorizaciones pseudocientíficas**
- Conocimientos manipulados**
- Ideologías violentas**
- Subidas de videos**
- Cyberbullying**
- Pornografía**

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 9

---

Internet aportó también las redes sociales, por ejemplo facebook. Si en la realidad concreta cada ser humano tiene la posibilidad de interactuar a lo sumo con aproximadamente 200 personas [29], ahora podemos tener 5000 amigos.

Las diferencias entre vivir en la red virtual o vivir en la comunidad concreta son muy grandes [Cuadro 10]. La red social aporta posibilidades que la realidad comunitaria no puede dar: en la red social puedo tener otro cuerpo, otro nombre y otra edad, no necesito considerar jerarquías. Puedo tener una “segunda vida”, transformar la imaginación -la realidad colateral- en realidad principal. Allí no me persiguen, no me exigen, no tengo que comportarme según los valores de mi comunidad, puedo crear lo que se me ocurra, no es necesario vincularme demasiado, no debo organizar mi futuro, me siento libre. Y por sobre todas las cosas, puedo interrumpir el contacto cuando se me dé la gana, esto es, ante cualquier cosa que eleve mi ansiedad.

<b>HIPERMODERNIDAD</b>	
<b>COMUNIDAD</b>	<b>RED VIRTUAL</b>
<input type="checkbox"/> Jerarquías, edades	<input type="checkbox"/> Libertad ajerárquica
<input type="checkbox"/> Seguridad personal	<input type="checkbox"/> Creatividad ilimitada
<input type="checkbox"/> Confianza	<input type="checkbox"/> Normas laxas
<input type="checkbox"/> Contención	<input type="checkbox"/> Vínculos débiles
<input type="checkbox"/> Cuerpo compartido	<input type="checkbox"/> Cuerpo individualizado
<input type="checkbox"/> Personajes limitados	<input type="checkbox"/> Personajes ilimitados
<input type="checkbox"/> Obligaciones	<input type="checkbox"/> Derechos sin obligaciones
<input type="checkbox"/> Responsabilidad	<input type="checkbox"/> Presente sin futuro
<input type="checkbox"/> Límites a respetar	<input type="checkbox"/> Fácil abandono
<input type="checkbox"/> Difícil abandono	<input type="checkbox"/> Interacciones virtuales
<input type="checkbox"/> Interacciones reales	

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 10

Si la atención se define como la respuesta a aquello que produce una máxima diferencia respecto de una cierta situación, queda claro que sólo se puede atender a una cosa a la vez: No puede haber dos máximas diferencias simultáneas. Puesto que siempre atendemos a una figura sobre un fondo, algo del fondo podría transformarse en figura por un brevísimo instante o por un lapso muy prolongado.

De ahí que sea de gran importancia, por ejemplo en la educación, que las figuras tengan mucha intensidad respecto de sus fondos, de modo que el sujeto pueda concentrarse en esa figura y no en otras fácilmente competidoras.

Contenidos internos, que las emociones transforman en realidades colaterales impactantes, pueden transformarse en realidades principales, en

figuras interruptoras que sobresalen del fondo. El observador (los padres, los docentes) dirán que el niño está distraído, porque en verdad está atraído por otra realidad -subjetiva, colateral, interna- más impactante para él. Está preocupado, su conciencia está previamente ocupada por el contenido interno; por eso no puede abocarse a la realidad objetiva compartida.

Esto mismo sucede con las pantallas, sólo que con mayor intensidad. El grado de atracción que ejercen es tal que el sujeto se zambulle en ellas hasta el punto de adicción, constituyendo el resto de su percepción (nosotros, la realidad objetiva compartida) un trasfondo de menor importancia. El sujeto queda captado por la pantalla. Su atención, entonces, fluctúa casi de continuo al enfrentar nuestros reclamos desde la comunidad; así se instala la distraibilidad: le decimos déficit de atención, falta de concentración.

Cuando hay dos o más realidades impactantes al mismo tiempo, ninguna admite resolución, por ser interrumpida la una constantemente por la otra. Esa insatisfacción lleva a displacer, alerta, aumento de la ansiedad.

La interacción con la red virtual ofrece un sinnúmero de ventajas para muchas personas, sobre todo para quienes obtienen de la comunidad pocos satisfactores. Encuentran en el Mundo 4 lo que la realidad principal, objetiva, concreta, comunitaria, no otorga. Más aún, la comunidad exige responsabilidades que el sujeto no siempre desea cumplir. La vida en la red virtual termina siendo más fácil, menos comprometida.

Poco a poco, las comunidades (familiar, educativa) deberán integrar internet y las redes -toda vez que su presencia se ha hecho insoslayable- a la vida comunitaria cotidiana, haciendo uso de sus virtudes y tabuizando sus desventajas por medio de la confrontación permanente con ellas.

## IV. BULLYING

### 1. Definición, formas, ámbitos

Podemos definir la *violentación* como todo ejercicio del poder-violencia sobre persona(s) o grupo(s), por vía directa o no, que daña la dignidad y los derechos admitidos por la cultura / la ley [4].

La violentación incluye conceptos que pueden considerarse emparentados: maltrato, castigo y violencia (obstétrica, de género, escolar, hacia personas mayores, hacia personas con discapacidad, etc.)

Denominamos *maltrato* a toda acción u omisión no accidentales capaces de dañar en un ser vivo o en grupos de ellos su dignidad, bienestar, desarrollo y/o derechos, de origen intencional o no, producidos por individuos, instituciones y/o la sociedad / la cultura [4].

Son ejemplos de maltrato:

- La negligencia y el desamparo
- Los abusos y los abusos sexuales y laborales
- Los acosos
  - El bullying
  - El mobbing (acoso por ejemplo laboral)
  - El grooming o ciberacoso.

Según el diccionario, por acoso debemos entender las persecuciones, los apremios y los hostigamientos mediante molestias o requerimientos. La palabra acoso refiere además a una actividad que se repite y/o se prolonga en el tiempo, ejercida de manera frecuente.

El maltrato se vincula con el poder [Cuadro 11]. Puede ser ejercido desde cualquier lugar de la pirámide jerárquica, pero deberá corresponder siempre a una posición en que el individuo o el grupo violentadores hayan acumulado poder-violencia.

Desde un lugar superior en la escala, la cultura misma, los padres en una familia, la escuela como institución, su personal jerárquico, o sus docentes y otro personal pueden hacer uso de su posición para derramar hostilizaciones sobre las personas a quienes deben ofrecer un servicio.

En igual posición jerárquica (dentro de la misma generación o el mismo estamento) puede observarse por ejemplo el acoso entre escolares o entre colegas de trabajo o de grupos sociales diversos.

Desde una posición jerárquica inferior también es posible violentar cuando el poder-violencia acumulado lo permite, por debilitamiento del poder jerárquico establecido o por reforzamiento del poder en un nivel inferior. Por ejemplo, alumnos o empleados que se confabulan en contra de alguna instancia superior.

Todas estas violentaciones gozarán siempre de una justificación cognitiva (“lógica”) por parte de los violentadores: te pego por tu bien, es tan tonto que merece ser molestado, al docente (al gerente, al gobierno) no lo aguantamos más.

<b>MALTRATO Y PODER</b>	
<b>DESDE UNA POSICIÓN JERÁRQUICA</b>	<b>EJEMPLOS:</b>
<b>- SUPERIOR</b>	<b>Cultura, Padres, Escuela</b>
<b>- IGUAL (intrageneracional)</b>	<b>Bullying, trabajo, grupos sociales</b>
<b>- INFERIOR</b>	<b>Alumnos, empleados</b>

Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social ©

Cuadro 11

---

Se llama *bullying* al *maltrato intrageneracional consciente, reiterado y persistente por parte de una persona o grupo a otra persona o grupo*.

Se utiliza este término sobre todo en contextos educacionales, aunque podría extenderse a otros grupos (por ejemplo un club social o deportivo al que asisten niños y adolescentes). Siempre se fundamenta en alguna diversidad para inferiorizar a la(s) víctima(s). El *bullying* puede permanecer oculto para el entorno.

En el habla popular rioplatense se conoce desde siempre como *patoterismo*. Un paralelo parecido sería el de los *barrabruvas* en canchas de fútbol, cuando atacan a otros individuos o grupos que no son parte de una banda de *barrabruvas*. La traducción literal del inglés *bullying* sería “*matonismo*”. Se trata de una actitud que ha existido siempre y no es un fenómeno nuevo. Otra vez nos encontramos empero con la exageración propia

de la hipermodernidad, ya que el fenómeno ha aumentado en frecuencia y visibilidad. El establecimiento de sustantivos tales como “barrabravos” o “bullying” en el habla cotidiana demuestra su afincamiento cultural y su naturalización.

Colaboran en este sentido:

- La confusión, propia sobre todo de los más jóvenes, entre las reglas, las normas y los valores de la red virtual y la comunidad
- En juegos digitales, televisión y películas, la insistencia en propalar escenas de conducta violenta e incluso valores violentos, que se naturalizan
- La debilidad del sistema educativo, por poca formación de los docentes al respecto y por el poco apoyo de las autoridades educativas en relación con el tema y con la violencia en general, incluso en ocasiones por ausencia de interés por parte de autoridades y docentes por responsabilizarse por la educación y el bienestar de los educandos
- La confusión entre educación e información, lo que conduce a la existencia de muchas escuelas de neto corte cognitivista, verdaderos informaderos que han abandonado la tarea de educar.
- Las ideas neoliberales, que proponen por razones económicas el ideal de libertad e independencia individual irrestricta, cuando lo verdaderamente humano son la interdependencia y la libertad acotada por la socialización y la solidaridad
- El aumento de la ansiedad, en general en toda la sociedad / cultura y en particular en las personas jóvenes, que en un mundo cargado de incertidumbre no ven claro su futuro; que deben escindir su atención constantemente entre la realidad concreta y la realidad virtual; y que están siendo sometidos a una sobrecarga informativa sin igual en la historia, sin tiempo para procesar tantos datos ni parámetros claros acerca de cuáles datos deben ser considerados los más relevantes.

Las formas que puede adoptar el bullying son múltiples

- Violencia corporal y/o verbal, por ejemplo golpes, empujones, insultos, burlas
- Aislamiento, por ejemplo encerrar, someter a encerronas, no permitir la participación
- Hostigamiento, por ejemplo incitar insistentemente a que la víctima haga algo en contra de su voluntad
- Sometimiento, por ejemplo denigrar y descalificar hasta lograr que la víctima se autodenigre y obedezca
- Manipulación / seducción / abuso, por ejemplo mediante explicaciones modificatorias (relatos) o fingiendo amistad o tratando de manera deshonesto

- ❑ Extorsión, por ejemplo presionar para obtener un beneficio mediante amenaza de difamación o de otros daños
- ❑ Amenazas contra el sujeto o su familia, por ejemplo prometer daños contra la víctima o terceros queridos
- ❑ Intimidación, generando un miedo provocador de timidez e inhibición
- ❑ Descalificación absoluta, es decir, hacer de cuenta que el atacado no existe: no se le habla, no se le responde, no se lo mira
- ❑ Cyberbullying mediante el teléfono móvil y otras pantallas: Todo lo anterior pero utilizando estos medios, por ejemplo subiendo videos o fotos, enviando mensajes intimidatorios o burlescos o generando campañas de persecución y desprestigio, a veces en forma anónima.

Por cierto, la situación concreta de bullying puede tener lugar en diferentes ámbitos: el aula, patios de recreo, baños y pasillos, el comedor, durante la formación de los alumnos en una fila, el transporte escolar, a la entrada o la salida de la escuela, cerca o incluso a distancia de ésta.

El bullying reproduce en definitiva en una cultura pequeña (el contexto escolar) y en una misma generación de personas en desarrollo (niños, adolescentes) de ambos sexos los modelos de la cultura mayor en que se encuentran. Actúan y responde según modalidades de interacción aprendidas cuando muy pequeños, según patrones culturales transmitidos por la familia, los medios, el núcleo de poder político-económico.

En la cultura global del siglo XXI va imponiéndose la conciencia en aumento de estar en un mundo único, sobre todo bajo la influencia del núcleo de poder occidental. La homogeneización futura es por ahora sólo multiculturalidad. Somos diversos y conocedores de que lo somos, pero aún no somos respetuosos de la diversidad del otro. La globalización nos ha conducido por ahora a un espacio único, que debería ser a compartir pero que por ahora es sometido a feroz competencia. No hay todavía una unificación en la aceptación emocional por el otro diferente, no defendemos las mismas creencias y los mismos valores. Estamos aprendiendo la "glocalización": pensar globalmente, aunque sintiendo, pensando y actuando localmente, desde la propia visión grupocéntrica [2, 30]. Así también en el aula.

El sano disenso democrático, provocador de discusión hasta llegar a una conclusión en común, es reemplazado en la comunidad (por ejemplo familiar o áulica) por actitudes provenientes de la cultura de la red virtual. Si no veo que yo gane la discusión, entonces digo "no quiero hablar de eso ahora" (como muestra la televisión) y salgo de la discusión (me encierro en mi cuarto, me divorcio simbólicamente o realmente), o abandono la discusión y luego aprendo a no entrar siquiera en discusiones con quienes piensen distinto: me enojo y sobreactúo corporalmente la ira (como en la televisión), o ataco verbalmente y hasta corporalmente, o me uno a igualpensantes (los míos) en contra del otro o los otros. En definitiva, no uso mi tiempo para manifestar rechazo por aspectos del otro que no comparto. Directamente lo descalifico como persona total, lo

trato como interlocutor no válido: Si es diferente, entonces es el enemigo a vencer, un menos-que-humano (des-a-preciable, infra-dotado) a ignorar. El rechazo de aspectos, que es normal, estimula la discusión, la descalificación del otro en su totalidad, en cambio, la elimina. El rechazo es democrático, la descalificación es patologizante [31, 32]. El rechazado puede defenderse, el descalificado no puede hacerse oír. Si gana el miedo, su impotencia lo llevará a la retracción, y lo diagnosticaremos como víctima. Podría ganar la hostilidad, así en un país como en un aula, y asistiríamos a una batalla entre bandos que no pueden dialogar.

Ya hemos descrito [4] que como perfil general, que no siempre se cumple y no necesariamente se cumple con todas las características, por lo común en un aula el individuo / el grupo victimario

- No siempre es claramente el más fuerte
- Es agresivo, irritable, impulsivo, despreciativo, movedizo, autoritarista, dominante, sometedor, abusador (físico, mental, sexual), provocador
- Se dirige a otros en forma irrespetuosa y antidemocrática
- Busca protección en grupos o personas fuertes, arma bandas
- Si es varón usa sobre todo la fuerza física, si es mujer sobre todo la fuerza verbal (aunque no necesariamente siempre es así)
- Tiene baja tolerancia a la frustración
- No se apena por otros
- Busca satisfacciones alimentarias / químicas
- Se muestra sin miedo y muy seguro, con racionalizaciones justificativas.

En cambio, la víctima potencial frecuentemente

- Es depresivo, triste, temeroso, angustiado, cauteloso, susceptible, desconfiado, pasivo
- Es corporalmente llamativo o torpe
- Se lo observa solo, excluido, sin íntimos
- Busca la cercanía de adultos
- Tiene mejor relación con los adultos que con pares
- Muestra dificultades para defenderse, aun verbalmente, o para hablar en público
- No es tomado en serio
- Tiene llanto fácil, con baja tolerancia a la frustración
- Recibe ataques, menosprecios, denigraciones, ridiculizaciones, golpes, empujones
- Presenta a veces signos físicos de maltrato
- Se lo implica en discusiones y peleas
- Es dañado en sus materiales y ropas
- Su rendimiento escolar puede ser llamativamente bajo o elevado
- Llega desde su casa poco prolijo
- No invita ni es invitado

- Presenta dificultades de apetito, dolores de cabeza o vientre al despertar, insomnio
- Se manifiesta sin ganas de ir a la escuela
- Su camino entre la casa y la escuela no es el más directo
- Busca dinero, regala sus pertenencias o su comida, cede fácilmente
- Puede intentar ser victimario.

La circunstancia de presentar alguna discapacidad es un agravante serio. La discapacidad en sí puede coexistir con dificultades para defenderse.

## **2. La dinámica**

La insatisfacción de necesidades primordiales se transforma en displacer y en tensión emocional y corporal, y deja al individuo en un estado de ansiedad (estrés). La percepción consciente o no de su estado carencial (respecto de riquezas tanto materiales como inmateriales), lo que hemos visto como precarización, conduce a una decepción (y en algunos casos incluso a una depresión). La emoción indignación puede llevar en ocasiones a que como consecuencia el sujeto no quede retraído sino se exponga a atacar al ambiente, en una búsqueda simbólica actual de satisfactores de necesidades no satisfechas en el pasado. Su hostilidad puede verse incrementada por estilos de vida familiares, incluso anteriores a su propia vida, que le han mostrado por cuáles modalidades de interacción muestra preferencia su entorno familiar - cultural. Así, la agresión por insatisfacción se transforma en violencia.

El encuentro entre individuos con similares historias de vida (en el barrio donde viven, en la escuela), hace que ellos se estimulen mutuamente en su hostilidad y se reduzca su miedo. Conforman entonces un pequeño núcleo de poder, con capacidad para dictar a otros de la misma generación maneras de interactuar, lealtades y valores. En todas las aulas se reconoce a un pequeño grupo de alumnos díscolos, o agresivos, o contestadores, o con intenciones de imponer su voluntad, generalmente además con actitud crítica hacia el aprendizaje al entender éste como símbolo de poder de los adultos.

Su hostilidad busca entonces un objetivo en el que descargarse. La presencia de un sujeto (o un grupo) con características diferenciales y en situación de debilidad relativa hace el resto.

No sólo son necesarios en este escenario [4] los actores y los receptores del ataque, sino asimismo los observadores (los adultos que deberían constituir el núcleo de poder pero por alguna razón no lo logran); los colaboracionistas activos y pasivos (participantes, acompañantes) que facilitan / estimulan / consienten la situación (a veces hasta filmando el hecho), muchas veces por impotencia y otras por la supuesta obtención de algún beneficio a partir de su conducta.

Las respuestas de quien sufre el acoso pueden ser muy variadas. Deben tenerse en cuenta no sólo las respuestas inmediatas sino también las que van surgiendo con el tiempo (intermedias y tardías), sobre todo cuando el bullying se hace muy reiterado:

- Expectativa optimista de que ya pasará, que ha sido apenas un episodio
- Autoexigencia, creyendo que cumplir con los requerimientos ablandará la situación
- Inquietud, incluso motora, por ansiedad / miedo
- Dificultades de aprendizaje, por falta de atención / concentración
- Tristeza, como emoción acompañante a la insatisfacción y la decepción, hasta la aparición de un cuadro depresivo, en sus versiones tanto aquietada como agitada (llena de vitalidad para autoconvencerse de que se logrará superar la adversidad) o de equivalentes depresivos (cuadros psicósomáticos)
- Retraimiento, aislamiento, reducción de la comunicación, cambio de ánimo, apatía
- Miedos / hostilidad, incluso fluctuando una misma persona entre ambas fases, en ocasiones como respuesta directa al ataque sufrido y en otras oportunidades como traspaso a la manera de hostilizaciones en contra de otro(s) a su vez aún más débil(es)
- Labilidad emocional: crisis de llanto, respuestas catastróficas
- Síntomas de pánico: taquicardia, palpitaciones, sudoración, temblor
- Miedo a quedar solo
- Conductas antisociales, con reducción en el respeto habitual a las normas
- Sometimiento
- Trastornos alimentarios, de sueño, pesadillas
- Ausencias escolares reiteradas
- Sentimientos de culpa, asunción de la responsabilidad por los hechos, negación de los hechos, incoherencias en el relato, silenciamiento de las circunstancias ante los padres y otros adultos
- Refugio en sustancias químicas tóxicas, dormir demasiado, demasiadas horas frente a las pantallas, utilizadas como distracción
- En casos severos, amenaza / intento de suicidio, desencadenamiento de un retraso en el desarrollo, una discapacidad, una psicosis.

El acto en sí comparte con otras violentaciones diferentes respuestas concretas por parte de la víctima: el intento de armonizar, el silencio, la sumisión, el embotamiento afectivo, la queja, la seducción, el intento de manipulación verbal, y hasta la defensa violenta -verbal y/o corporal, incluso hacia terceros.

En resumen, el blanco elegido siempre presentará, desde la óptica de este núcleo de poder, una desadaptación psicosocial [33] o incluso una discapacidad de cualquier índole, transitoria o permanente. Siempre se trata de sujetos o grupos diferentes cuya diversidad es tomada en el pensamiento consciente de los perpetradores como excusa para el ataque. Se trata de

diferencias en cuanto a valores, en la capacidad adquisitiva, en los talentos, de diferencias corporales o de debilidades de cualquier tipo. En la campana de Gauss de los atacantes, los atacados son las colas a derecha o izquierda, según ellos los menos frecuentes o los menos importantes, los que muestran demasiado algo: gran belleza física (tema muy elegido cuando el bullying es ejercido por atacantes del sexo femenino) o feos según la moda de esa pequeña cultura, demasiado gordos o flacos, demasiado débiles (por personalidad o por poco peso o por enfermedad o por discapacidad), demasiado pobres o ricos, demasiado inteligentes (los que estudian demasiado) o demasiado tontos (los inocentes o desinformados), los recién llegados al grupo consolidado, los que intentan instalar otros juegos o temas, los de otro color de piel o de otra religión, los preferidos de los adultos, los de una orientación de género no correspondiente al sexo. Siempre, quienes se distinguen de la cultura impuesta por el núcleo de poder áulico / escolar por presentar unas modalidades interacción que no son las aceptadas por el núcleo de poder y se encuentran lo suficientemente debilitados (en lo corporal, lo emocional, lo social) como para ser considerados presa fácil por los perpetradores.

En definitiva, el acto de bullying es la escena final producida por simbolización en la víctima de miedos y hostilidades no resueltos de los atacantes, que estos traen de sus vidas personales y sus tradiciones familiares / culturales.

Por tanto, una sociedad violenta, que aplaude o tolera o sugiere o no sanciona actos de violencia, es facilitadora de más actos de violencia, entre ellos, el bullying.

Políticamente el bullying debe inscribirse como un acto de ultraderecha: los diferentes deben ser descalificados, excluidos, perseguidos, vencidos, escarnecidos.

Constituye así una de las patologías violentas, a contramano de políticas, pedagogías y acciones sociales inclusivas.

Muchas veces los adultos se preguntan por qué el atacado no denuncia el hecho. Son varias las causas:

- Lo ha hecho y no fue escuchado / fue silenciado / fue desestimado
- Siente vergüenza y/o culpa
- El violentador lo ha manipulado (“tus padres sufrirían, tus padres se enojarían / te castigarían”)
- El violentador lo ha seducido (dinero, comida, regalos, promesas, o “tus padres no entenderían”)
- Tiene miedo a la represalia (por parte del violentador o de los padres)
- Considera que la solución es inalcanzable.

## V. QUÉ HACER

Son posturas adecuadas:

- El bullying es una interacción patológica que debe atenderse ya
- El bullying es responsabilidad de todos los intervinientes, tanto presenciales como a distancia: perpetradores, receptor, observadores, escuela, docentes, otro personal escolar, autoridades educativas, familia, políticos...
- Nunca se debe culpar ni castigar. No se trata de enjuiciar y hallar culpables, sino de entender y colaborar.
- Nunca se enfrentará a los actores entre sí, ni a las familias de los actores entre sí
- Se conservará confidencialidad acerca de la fuente desde la cual se ha obtenido la información acerca del caso
- Hasta donde sea posible, el daño causado debe ser reparado
- Las autoridades escolares deben establecer un seguimiento concreto del caso.

Posturas adultas inadecuadas, que constituyen verdaderas falsas creencias acerca del tema y sólo agravan el problema, son en cambio:

- Aquí eso no pasa
- No es para tanto
- Son cosas de niños
- La familia exagera
- Debe solucionarlo la familia
- Se lo buscó
- La escuela está para enseñar
- No es mi trabajo
- Que se pidan perdón y ya está.

Ante el relato de la víctima, el adulto (tanto sea en la escuela como si se trata de terceros) debe:

- Escuchar atentamente
- Asegurar la confidencialidad
- Señalar claramente que está a su disposición, ahora y de ahora en más
- Abrazar, ser tierno
- Acompañar en el sentimiento, sin explicaciones por demás
- Ofrecer alternativas de qué hacer de aquí en adelante
- Indagar sólo con extremo respeto
- No obligar a dar detalles verbalmente
- No someter a careos o entrevistas resistidas
- No justificar, no culpar
- No ofrecer soluciones facilistas ("dense la mano y vuelven a ser amigos").

Actitudes preventivas, como en cualquier maltrato en la niñez y la adolescencia, son:

- Estimular la *socialización* y la pertenencia familiar y comunitaria
- Establecer una red comunitaria de atención en educación, salud y acción social, por ejemplo mediante el trabajo conjunto de estos tres aspectos de las profesiones de servicio, o mediante la comunicación constante entre escuelas, centros de salud física y psicológica y centros de acción social de la zona
- Brindar los padres y maestros un contacto corporal afectuoso
- Generar tiempo libre para los hijos / alumnos, sobre todo los más pequeños
- Enseñar concretamente cuáles son las necesidades de los niños en los diferentes estadios de desarrollo
- Educar la parentalidad desde la escuela.

Es esencial producir visibilización, concientización, sensibilización y capacitación: En otras palabras, dar visibilidad al problema, permitir y estimular la toma de conciencia acerca de su magnitud, y sensibilizar a todos los involucrados para que, en la medida de sus posibilidades, cumplan con la necesidad imperiosa de

- Alertar a las familias, a los medios y a los políticos acerca de su influencia sobre este fenómeno cuando se proponen interacciones humanas no inclusivas, descalificadoras de otras ideas y otras personas
- Incluir en las teorizaciones pedagógicas los aspectos emocionales y de desarrollo de los seres humanos
- Educar según una Pedagogía Contextual [17, 34, 35], que contemple las diferentes áreas del curriculum educativo [Cuadro 12] [36]
- Emplear didácticas inclusivas que estimulen la socialización y el intercambio dentro y fuera del aula: hablar de emociones, organizar excursiones y campamentos, salidas sociales, festejos...
- Estimular las interacciones entre escuela y padres de los alumnos, y entre los padres de los alumnos
- Estimular con padres y alumnos la discusión acerca de los contenidos de los medios y la literatura para niños y jóvenes, sobre todo los contenidos violentos.

Son los adultos quienes deben dar el ejemplo:

- Mediante conductas y verbalizaciones no violentas
- Aplaudiendo la solidaridad
- Desestimando toda violentación: hogar, aula, calle, TV, internet, diarios
- Explicando situaciones y emociones de los otros seres humanos
- Prestando atención a las necesidades del otro
- Integrando, aceptando y enseñando la diversidad exterior, como reflejo de nuestra propia diversidad interna, incluyente de aspectos que no nos aceptamos / nos aceptan.

**PEDAGOGÍA CONTEXTUAL: ÁREAS DE LA EDUCACIÓN**

<b>MORAL</b> - PRINCIPIOS - VALORES - ACTITUDES	<b>EMOCIONAL</b>	<b>COGNITIVA</b>
<b>CORPORAL</b> - ACTIVIDAD - NUTRICIÓN	<b>ESTÉTICA</b> - MÚSICA - PLÁSTICA - GRÁFICA	<b>ECOLÓGICA</b> - LOCAL - PLANETARIA
<b>ESPIRITUAL</b>		

Cuadro 12

---

Un Proyecto Anti-Bullying debería incluir como mínimo:

- Desde el poder (familiar, escolar, comunitario), adoptar un modelo de interacción democrático
- Adoptar un programa antiviolencias
- Democratizar la distribución de las riquezas
- Instaurar una cultura del buentrato
- Instalar el tema (las diferentes violencias, maltrato infantil, bullying) en los programas educativos
- Diferenciar entre control de la seguridad general y satisfacción de la seguridad personal
- Educar la interdependencia.

Y en la escuela:

- Efectuar reuniones de aula entre los alumnos y sus docentes
- Conversar acerca de las emociones
- Conversar acerca de los problemas de todos y de algunos
- Proponer y ejecutar acciones solidarias intragrupal y hacia terceros
- Proponer juegos no competitivos
- Estimular el contacto corporal entre pares
- Diseñar didácticas que permitan la realización conjunta de artes plásticas y teatrales

- Generar salidas extraescolares
- Estimular las visitas entre familias
- Enseñar a cuidar animales y a hacer la propia huerta
- En el caso de alumnos mayores, estimular la tutoría de los niños más pequeños.
- Diferenciar claramente entre límites (necesarios, educativos, terapéuticos) y castigos, totalmente desaconsejados, y conocer y practicar límites consensuados con autoridades, colegas y alumnos.

Los límites [37]:

- Deben ser adecuados para la etapa de desarrollo por la que transita el individuo
- Incluyen ritmo, sistematización, organización
- Incluyen verbalizar, modelar, teatralizar
- Al aplicarlos se debe evaluar si se producen daño y miedo, en cuyo caso no son límites
- Siempre deben ser conversados con todos los interesados
- Constituyen un tema a trabajar constantemente entre padres, docentes y profesionales
- Deben reducir las ansiedades
- Deben relajar la situación y los cuerpos
- Deben aplicarse con firmeza y claridad
- Incluyen enseñar el autocontrol de las conductas.

Quando se aplica un límite se han previsto consecuencias para el caso de que el límite no sea respetado. Estas consecuencias siempre deben cumplirse. De no proceder así, dejan de ser límites y se convierten en formulaciones vacías.

## VI. PEDAGOGOS DE PAZ

En Buenos Aires, Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social introdujo en 1996 el *Programa Pedagogos de Paz*. Lo que sigue es un resumen de las ideas que sustenta.

El bullying es una de las tantas manifestaciones de las violentaciones entre seres humanos, como son las violencias de todo tipo, los maltratos y los castigos [4, 38].

En la escuela será necesario instaurar un *Programa de Aplicación concreta de estrategias de acción* a nivel educativo, tal que:

- Permita la prevención, la detección, la contención y la modificación de las situaciones de violencia
- Plantee la acción simultánea en cuatro ámbitos, a saber la escuela, el aula, los protagonistas y las familias, y la comunidad
- Permita una evaluación diagnóstica y el establecimiento de un *Plan de Acción* apropiado para cada escuela en particular, su implementación concreta y su seguimiento y supervisión, con
  - *Capacitación docente y de otros profesionales y otro personal actuantes en la escuela*, de modo que cada adulto de la institución conozca el tema en sus aspectos teóricos y prácticos, así como el Plan de Acción determinado para su escuela
  - *Conformación de un Laboratorio de Paz y No Violencia*, en el que algunos docentes de la institución, interesados específicamente en estos temas, se reúnen con el fin de observar las situaciones concretas en su escuela, reunir información teórica y práctica (literatura, jornadas, etc.) y difundir entre sus colegas esas novedades, con sugerencias para la práctica a incorporar al Plan de Acción unificado para el establecimiento en el que trabajan. Justamente, se trata de un laboratorio y no de un observatorio, ya que su meta final es la intervención y no sólo la descripción del problema
  - *Conformación de grupos anticrisis*, en que colaboran docentes y alumnos aplicando técnicas de mediación. Debe señalarse que la mediación, por consiguiente, no se considera una solución en sí misma, sino sólo un aspecto colaborativo dentro de un Plan de Acción abarcativo, instalado en base a una ideología pedagógica determinada, que da base al *Programa de Aplicación*.
  - *Reuniones de aula* programadas entre docentes y alumnos, con el objetivo de establecer un momento (por lo menos semanal, por lo menos una hora cada vez) de metacomunicación intragrupal: qué nos pasa, cómo nos va, cuáles han sido en estos días nuestros momentos agradables y desagradables, qué soluciones tenemos para proponer...

Constituyen estrategias educativas básicas para la prevención y la reducción de las violentaciones:

- La educación en valores: dignidad, respeto, ternura, *solidaridad*
- La satisfacción de necesidades primordiales detectadas en el alumno / el subgrupo / el grupo
- La adecuación de los contenidos y las didácticas a la etapa de desarrollo por la que transitan los alumnos
- La actitud comprensiva y no enjuiciadora
- La constancia y la coherencia entre pedagogía, educación y didácticas
- El modelaje conductual de modalidades de interacción
  - Para todos y cada uno, el disfrute de la vida como meta básica
  - El esfuerzo individual y colaborativo (por ejemplo para el aprendizaje) por alcanzar satisfacciones y un estado general de alegría
  - La comunicación libre, afectuosa, tierna
  - El respeto por los derechos de los demás, cualquiera sea su condición y posición en el sistema
  - El derecho a negarse y a denunciar
  - La posibilidad de pedir ayuda.

Ya se sabe: Ningún plan también es un plan. La pedagogía, la educación y las didácticas implican el compromiso de quienes las practican. Nos exigen que tengamos un plan para prevenir, detectar, contener y modificar estas situaciones.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Popper, K., y Eccles, J.: *El Yo y su cerebro*, Labor, Barcelona 1993, orig. 1977
2. Wilber, K.: *Sexo, ecología, espiritualidad*. Tomos I y II. Gaia, Madrid 1998, orig. 1995
3. Lempp, R.: *Nebenrealitäten. V. für Polizeiwissenschaft*, Alemania 2009
4. Wernicke, C. G.: *Maltrato y buentrato en la niñez*. Suplemento Eduterapia 26, Buenos Aires 2013
5. Wernicke, C. G.: *Las Necesidades Básicas*. Tiempo de Integración año IV n° 18, Buenos Aires 1990.
6. Wernicke, C. G.: *Cultura y evaluación*. Suplemento Eduterapia 14, Buenos Aires 2004
7. Wernicke, C. G.: *Sistemas Funcionales y Necesidades para el Desarrollo de la Personalidad*. En: *Cultura, Sociedad y Medio Ambiente en el Proceso de Aprendizaje del Niño*, de E. Precht (comp.), Educare, S. de Chile 1986
8. Wernicke, C. G.: *Las necesidades básicas en la educación*. Impulso (Soc. de Dislexia del Uruguay) año V n° 9:28-53, Montevideo 1989
9. Wernicke, C. G.: *Actividad y Problemas de Conducta*. Suplemento Eduterapia 15, Buenos Aires 2004
10. Bordieu, P.: *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Buenos Aires 2009
11. Bordieu, P.: *La dominación masculina*. Anagrama / Página 12, Buenos Aires 2010
12. Foucault, M.: *Vigilar y castigar*. S. XXI, Buenos Aires 1975 / 1976
13. González, C., en la película *La Educación Prohibida*, Buenos Aires
14. Klein, N.: *La doctrina del shock*. Paidós, Buenos Aires 2011, orig. 2007
15. Wernicke, C. G.: *Integración e Inclusión en Educación*, Suplemento Eduterapia 20, Buenos Aires 2008.
16. Foucault, M.: *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Ed., Buenos Aires 2002, orig. 1966
17. Wernicke, C. G.: *Una Pedagogía Contextual*. Educare IV:141-155, Univ. Nacional de Costa Rica 2003
18. Wernicke, C. G.: *Pedagogía Contextual: Fundamentos*. Suplemento Eduterapia 18, Buenos Aires 2006.
19. Wernicke, C. G., y Fernández, M.: *Motivación y Desmotivación, Causas y Estrategias*. Suplemento Eduterapia n° 16, Buenos Aires 2004
20. Piaget, J.: *La construcción de lo real en el niño*. Crítica, Buenos Aires 1977 / 1985 (orig. 1957)
21. Wernicke, C. G.: *Qué es holismo*. Tiempo de Integración año V n° 22, Buenos Aires 1991
22. The Barker Theory. En: <http://www.thebarkertheory.org/science.php>
23. Olza, I.: *La teoría de la programación fetal y el efecto de la ansiedad materna durante el embarazo en el neurodesarrollo infantil*. En: *Maternidad gozosa y entrañable*. Prensas Univ. de Zaragoza, España 2006.
24. Radtke, K., y col.: *Transgenerational impact of intimate partner violence on methylation in the promoter of the glucocorticoid receptor*. *Translational Psychiatry* 1(7):e21, 2011
25. Wernicke, C. G.: *Actividad y Problemas de conducta*. Suplemento Eduterapia n° 15, Buenos Aires 2004
26. Wernicke, C. G.: *TGD, Autismos, Asperger*. Suplemento Eduterapia n° 22, Buenos Aires 2011

27. Wernicke, C. G.: El diagnóstico de trastorno de déficit de atención y sus límites. Suplemento Eduterapia n° 3, Buenos Aires 2001
28. Wernicke, C. G.: Maltrato y Buentrato en la Niñez. Suplemento Eduterapia n° 26, Buenos Aires 2012
29. Bauman, Z., y Lyon, D.: Vigilancia líquida. Paidós, Buenos Aires 2013
30. Robertson, R.: Globalization: Social Theory and Global Culture. Sage, Londres 1992
31. Watzlawick, P. y col.: Teoría de la Comunicación Humana. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires 1971. Orig. 1965
32. Bateson, G.: Pasos hacia una ecología de la mente. Lohlé-Lumen, Buenos Aires 1998, orig 1972
33. Wernicke, C. G.: Desadaptación psicosocial y Discapacidad. Suplemento Eduterapia n° 23, Buenos Aires 2012
34. Wernicke, C. G.: Pedagogía Contextual: Aspectos definitorios. Rev. Arg. Psicopedagogía n° 57, Buenos Aires 2003
35. Wernicke, C. G.: Pedagogía Contextual: Fundamentos. Suplemento Eduterapia n° 18, Buenos Aires 2006
36. Wernicke, C. G.: Soy inquieto. Suplemento Eduterapia n° 21, Buenos Aires 2009
37. Wernicke, C. G.: Todo tiene un límite. Asdra 15(46):20-23, Buenos Aires, 2003
38. Wernicke, C. G.: Castigo y Pedagogía. Cadernos Pestalozzi Vol II n° 3, Niterói, Brasil 2000

# Suplemento Eduterapia

## NÚMEROS PUBLICADOS

1.	Esquemas de Psicosis tempranas
2.	DFH (Test del Dibujo de la Figura Humana)
3.	El diagnóstico de trastorno de déficit de atención y sus límites
4.	Estimulación temprana (precoz) y tempranísima
5.	La Terapia de Contención en los trastornos generalizados del desarrollo
6.	Sistemas funcionales y discapacidades de aprendizaje
7.	Retardo mental y psicosis temprana en el ejemplo del síndrome de Rett – 2ª Parte
8.	Aprender a pensar, enseñar a pensar
9.	El contexto de las relaciones entre hermanos
10.	La historia de la vida en el trabajo diagnóstico
11.	Simetría, dominancia y preferencia
12.	Proyecto Padres orientados
13.	Evaluación: Principios y estrategias
14.	Cultura y Evaluación
15.	Actividad, Conducta y Problemas de Conducta
16.	Motivación y desmotivación
17.	Atención Temprana: Aspectos Básicos
18.	Pedagogía Contextual: Fundamentos
19.	Adolescentes en la Argentina: La generación de los '80
20.	Integración e Inclusión en Educación
21.	Soy inquieto
22.	TGD, Autismos, Asperger
23.	Desadaptación psicosocial y discapacidad
24.	Esquizofrenia: Un trastorno del desarrollo psíquico
25.	Educación inclusiva: Un desafío para el docente
26.	Maltrato y buentrato en la niñez
27.	Bullying y otras Violencias