

# VIOLENCIAS Y ESCUELAS

## OTRA MIRADA SOBRE LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES

Módulo de trabajo destinado  
a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos,  
Docentes y Equipos de Orientación Escolar  
que trabajan en el Nivel Secundario  
de la provincia de Buenos Aires.



# VIOLENCIAS Y ESCUELAS

## OTRA MIRADA SOBRE LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES

Módulo de trabajo destinado  
a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos,  
Docentes y Equipos de Orientación Escolar  
que trabajan en el Nivel Secundario  
de la provincia de Buenos Aires.

**Dirección editorial**

Elena Duro, Especialista de Educación de UNICEF

**Coordinación General de la Guía:**

Cecilia Del Bono, Consultora área educación de UNICEF

**Equipo de especialistas:**

Dra. Carina V. Kaplan, Mg. Claudia C. Bracchi, Mg. Ma. Inés Gabbai, Lic. Natalia Sternschein, Lic. Eliana Vasquez.

**Colaboradores en el proceso de escritura:**

Prof. María Jose Draghi, Lic. Juliana Ricardo, Prof. Ma. Vanesa Deldivedro, Prof. Sebastián Urquiza.

**Asistentes técnicos:**

Lic. Natalia Adduci, Lic. Virginia Saez, Lic. Pablo Di Napoli.

© Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, octubre de 2014

**Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes.**

134 p, 17 x 24 cm

Impreso en Argentina

Primera edición, octubre de 2014

xxx ejemplares

**Edición y corrección:** xxx

**Diseño y diagramación:** Valeria Goldsztein

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

**Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)**

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar



## **AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

### **Gobernador**

Dn. Daniel Scioli

### **Directora General de Cultura y Educación**

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucia

### **Directora General de Cultura y Educación**

### **Presidenta del Consejo General de Cultura y Educación**

Dra. Nora De Lucia

### **Vicepresidente 1ro del Consejo General de Cultura y Educación**

Dr. Claudio Crissio

### **Subsecretario de Educación**

Dr. Néstor Ribet

### **Dirección provincial de Educación Secundaria**

Prof. Claudia Bracchi

### **Dirección provincial de Educación Técnico Profesional**

Gustavo Torres

### **Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada**

Prof. Nora Pinedo

### **Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal**

Prof. Ana María Casadomon

### **Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**

Lic. Eliana Vasquez

## **AUTORIDADES DE UNICEF**

### **Representante de UNICEF**

Florence Bauer

### **Representante Adjunto**

Ana de Mendoza

### **Especialista de Educación**

Elena Duro

# **VIOLENCIAS Y ESCUELAS**

## **OTRA MIRADA SOBRE LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES**

Módulo de trabajo destinado  
a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos,  
Docentes y Equipos de Orientación Escolar  
que trabajan en el Nivel Secundario  
de la provincia de Buenos Aires.





# Índice

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Prólogo</b> .....                                                    | 9   |
| <b>Presentación</b> .....                                               | 11  |
| <b>Capítulo 1</b>                                                       |     |
| <b>Las violencias en las escuelas</b> .....                             | 13  |
| Un territorio de preguntas, de búsquedas .....                          | 13  |
| Algunos estudios sobre la temática .....                                | 31  |
| Violencias de ayer y de hoy .....                                       | 47  |
| Para seguir reflexionando .....                                         | 64  |
| <b>Capítulo 2</b>                                                       |     |
| <b>La mirada social que se construye sobre el alumno violento</b> ..... | 75  |
| Violencias y escuela en los medios .....                                | 75  |
| La construcción social de las infancias: niños y menores .....          | 86  |
| Nosotros y los miedos .....                                             | 93  |
| Algunas actividades para reflexionar .....                              | 108 |
| <b>Capítulo 3</b>                                                       |     |
| <b>La escuela como posibilidad</b> .....                                | 113 |
| Aprender a estar junto a otros .....                                    | 118 |
| Lo imposible se torna probable .....                                    | 123 |
| Algunas lecturas para seguir pensando .....                             | 124 |
| <b>Bibliografía</b> .....                                               | 129 |





## Prólogo

El Módulo de trabajo destinado a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos, Docentes y Equipos de Orientación Escolar que trabajan en el Nivel de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, es un gran aporte para la mejora de las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes que se encuentran transitando este nivel educativo.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires junto a UNICEF Argentina ha tomado como tarea central el trabajo para la mejora de una educación de calidad en el marco de una educación secundaria inclusiva y democrática.

Desde la implementación de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 la educación secundaria es obligatoria y con ello miles de jóvenes han vuelto o ingresaron por primera vez a la escuela. En este contexto socio-cultural, se hace necesario favorecer los análisis y la formación de los docentes en torno a las miradas y los discursos que se construyen sobre las juventudes.

El tema de las violencias es un tema hoy recurrente en la sociedad y circula ampliamente en los medios de comunicación, es por ello que este módulo de capacitación pretende establecer líneas de abordaje desde un marco científico y de respeto a los derechos sociales y humanos.

Los invitamos a recorrer estas páginas y a continuar trabajando en conjunto para una educación de calidad para todos.

**Dra. Nora de Lucía**  
**Directora General de Cultura y Educación**



## Presentación

La sanción de la Ley de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños N° 13.298 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 establecieron un nuevo paradigma en torno a la concepción de la infancias y las juventudes.

El Módulo “Violencias y escuelas: otra mirada sobre las infancias y las juventudes”, elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires junto a UNICEF Argentina, se encuentra en un diálogo profundo con este nuevo paradigma.

Desde la Subsecretaría de Educación trabajamos fuertemente en la formación y capacitación de los Equipos de Supervisión, Equipos Directivos y Docentes y Equipo de Orientación Escolar, a fin de garantizar la mejor educación para nuestros estudiantes. Este trabajo es un avance en ese sentido, ya que aborda temas que hoy atraviesan la sociedad y llegan a nuestras escuelas.

Las Violencias y las Escuelas es un tema prioritario en la agenda pública, y sabemos que sólo el trabajo colectivo posibilita la resolución de los conflictos por medio del diálogo y en un marco de convivencia democrática.

Invitamos a todos los docentes del nivel secundario a formar parte de esta capacitación y utilizar este módulo de trabajo como herramienta para la tarea escolar cotidiana.

**Néstor Ribet**  
**Subsecretario de Educación**

# ■ CAPÍTULO 1

# Las violencias en las escuelas

## Un territorio de preguntas, de búsquedas

*“¿Qué pasaría si despertamos dándonos cuenta de que somos mayoría?  
¿Qué pasaría si de pronto una injusticia, solo una, es repudiada por  
todos, todos que somos todos, no unos, no algunos, sino todos? (...) ¿Qué  
pasaría si yo pidiese por vos que estás tan lejos, y vos por mí que estoy tan  
lejos, y ambos por los otros que están muy lejos y los otros por nosotros  
aunque estemos lejos? (...) ¿Qué pasaría si pusiésemos el cuerpo en vez  
de lamentarnos? ¿Qué pasaría si rompemos las fronteras y avanzamos,  
y avanzamos, y avanzamos y avanzamos? ¿Qué pasaría si quemamos  
todas las banderas para tener solo una, la nuestra la de todos, o mejor  
ninguna porque no la necesitamos? ¿Qué pasaría si de pronto dejamos de  
ser patriotas para ser humanos? ¿No sé... me pregunto yo, qué pasaría?”*

Mario Benedetti

¿Qué pasaría si tomamos la palabra y pensamos juntos cómo nos atraviesa la violencia en nuestras escuelas? ¿Qué pasaría si nos tornamos protagonistas de las buenas preguntas y de las respuestas? ¿Qué pasaría si compartimos nuestras incertidumbres, miedos y utopías? ¿Qué pasaría si nos revalorizamos como docentes en nuestra función simbólica de socialización y subjetivación? ¿Qué pasaría si construimos un enfoque pedagógico propio frente a la problemática de la violencia en el campo educativo?

Para afrontar estos desafíos, es preciso partir del hecho de que esta temática en particular encierra la pugna de perspectivas diferentes, incluso antagónicas. Una cuestión preliminar a poner en evidencia es que se suele homologar violencia a delincuencia; se hizo habitual utilizar un lenguaje criminológico para referirnos a prácticas que bien podrían ser abordadas desde nuestro saber y quehacer pedagógicos. ¿Por qué recurrir acríticamente a la criminología para hablar de las prácticas de violencia en las instituciones

escolares? ¿Por qué se privilegia esa mirada que refuerza el pensamiento social punitivo de nuestra época?

Comencemos entonces por preguntarnos sobre el origen del término “violencia escolar”. ¿De dónde surge? ¿Con qué propósito nace y deviene históricamente?

Luego de indagar en diversas fuentes, observamos que el concepto “violencia escolar” no proviene de la esfera de la educación ni de la pedagogía científica; desde sus comienzos<sup>1</sup>, está íntimamente ligado al ámbito militar norteamericano en su abordaje de la problemática del tráfico de drogas. Por tanto, el término “violencia escolar” nace unido a la criminalística y su mayor exponente es la política de *Tolerancia cero*, la cual termina siendo resignificada y adaptada al espacio escolar estadounidense bajo el lema *seguridad en las escuelas*. A grandes rasgos, esta política proclama que todo acto de transgresión o agresión, sin importar su relatividad, sea castigado de raíz y con severidad. El supuesto de partida es que, todos los casos, desde la transgresión mínima hasta el delito más grave –pasando por toda la gama intermedia de comportamientos socialmente condenables–, deben ser sancionados enérgicamente. El carácter preventivo que sostiene este enfoque punitivo de la Tolerancia cero consiste precisamente en creer que todo comportamiento social que incumple cualquier norma o se sale en algún aspecto del código establecido de las buenas costumbres, independientemente de su gravedad, circunstancia particular y del sujeto que transgrede (niño, joven, vulnerable, rebelde, mujer, etc.), debe ser reprimido con fuerza con el objetivo de desalentar futuros actos violentos.

Detrás de estas medidas, rige la hipótesis de que el alumno que comienza por las pequeñas transgresiones (si no es castigado a tiempo) podría convertirse en un potencial delincuente.

A comienzos de los años noventa del siglo XX, esta política comienza a ser aplicada en asuntos tan distintos como la polución ambiental, la infracción sobre la propiedad privada, la intolerancia racial, los desposeídos y el acoso sexual, entre otros.

¿Qué sucede, entonces, cuando esta política se deja de lado por su ino-

1 Skiba (1999) en una búsqueda en la base de datos periodística LexisNexis, encontró que el primer uso del término *Tolerancia cero* data de 1983 en el marco de la US Navy.



perancia para controlar el tráfico de drogas? Comienza a ser implementada en las escuelas públicas norteamericanas. Las medidas contemplaban el acceso restringido a dichos establecimientos, la prohibición de sombreros y gorras, la suspensión inmediata por cualquier tipo de interrupción en la clase (esencialmente la desobediencia al profesor) y el uso y la presencia de las fuerzas policiales oficiales. Asimismo, se produce un auge del mercado de las “tecnologías de seguridad” como las cámaras y los detectores de metales –entre otros-, que colabora con el enfoque hegemónico del control, el castigo y la represión como modos de delimitar y abordar las violencias en las escuelas.



Desde la tragedia de Columbine\*, se han tomado diversas medidas en distintas partes de EEUU relacionadas con la política de Tolerancia 0: un alumno de primero, de 8 años, en una escuela de Illinois, fue suspendido por apuntar con una pata de pollo a una maestra en la cafetería mientras le decía “Bang, bang”. Otro estudiante de Virginia se pasó un mes sin ir a clase por teñirse el pelo de azul.

“Tener reglas estrictas sobre la vestimenta puede mejorar la seguridad en la escuela” –dice una especialista en un video de marketing sobre los mecanismos que complementan los sistemas de detección de metales. “Una política permisiva sobre la vestimenta propicia que un alumno esconda un arma fácilmente”. De este modo, los alumnos tienen que llevar la remera adentro del pantalón para que se vean sus cinturas y evitar la posibilidad de que oculten un arma.

Extraído del documental *Bowling for Columbine* dirigida por Michael Moore, 2002.

\*Tragedia en la cual 12 estudiantes y un profesor de una escuela secundaria de Columbine, en Littleton, Colorado, murieron **víctimas de disparos de armas de fuego.**

En nuestro país, durante el gobierno militar la escuela fue uno de los ámbitos privilegiados para actuar sobre los cuerpos y las conductas de los alumnos. La vestimenta o el pelo por debajo de la nuca, por ejemplo, señalaban el comienzo de un futuro subversivo. En ese entonces se sostenía que la intervención sobre pequeñas acciones evitaría “futuros incidentes”. La disciplina, el orden, la higiene y corrección eran las estrategias para el control de los alumnos y sus relaciones por medio de sanciones fuertes y prohibiciones. El control represivo sobre sus cuerpos a través de la disciplina escolar ha funcionado como un mecanismo simbólico privilegiado.

### **Disposiciones disciplinarias para los alumnos de los establecimientos de Enseñanza Media y Superior<sup>2</sup>**

Son deberes de los alumnos:

1- Mantener las normas de corrección de su conducta dentro y fuera del Establecimiento, particularmente en los alrededores del mismo.

2- Observar las siguientes normas en cuanto a la vestimenta:

|                                            |                                                        |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| a) ALUMNOS                                 | b) ALUMNAS                                             |
| -Cabello corto                             | -Sin pintura                                           |
| -Saco o campera                            | -Cabello recogido                                      |
| -Camisa                                    | -Guardapolvo a la rodilla                              |
| -Corbata                                   | -Mocasines o zapatos (se prohíbe el uso de zapatillas) |
| -Pantalón                                  | -Prohibido el uso de bermudas                          |
| -Zapatos (se prohíbe el uso de zapatillas) |                                                        |

NO SE PERMITIRÁ LA ASISTENCIA A CLASE Y SE COMPUTARÁ LA CORRESPONDIENTE INASISTENCIA A LOS ALUMNOS QUE NO OBSERVEN LAS NORMAS SOBRE VESTIMENTA.

3- Está prohibido a los alumnos:

-Entrar en aulas distintas a las que cada uno tiene asignadas y permanecer en ellas durante el recreo.

2 Fuente: Disposiciones disciplinarias del año 1975. En: <http://www.comisionporlamemoria.org/dossiers/con%20issn/dossier5.pdf>, consultado en septiembre de 2014.

-Tomar parte de indisciplina colectiva. La falta a esta norma ocasionará la expulsión inmediata por UN AÑO O MÁS según su gravedad.

-Llevar al establecimiento libros, publicaciones o papeles que no tengan relación con sus estudios.

-Se considerarán como actos de indisciplina colectiva la posesión y/o difusión de volantes o publicaciones de carácter político.

-Se prohíbe exhibir insignias, divisas, emblemas o distintivos que resulten lesivos a nuestra organización institucional o a las autoridades del Estado.

(...)

Me doy por notificado de la presente reglamentación interna de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur.

.....

Firma del padre, tutor o encargado o alumno mayor de edad

Tras décadas de vivir en democracia, quizá este tipo de intervenciones hoy nos parezcan condenables y las creamos relegadas al pasado, sin embargo ¿qué pensamos cuando vemos por la calle a un joven con gorra, arito, pantalones rotos y zapatillas deportivas?

Al respecto, es interesante observar los análisis de las investigaciones<sup>3</sup> realizadas con jóvenes estudiantes de escuelas secundarias. Luego de varias entrevistas, surgieron dos indicadores o señales de un “potencial chico violento”: la vestimenta y el corte de pelo. El modo de vestir y de llevar el peinado al que aludían era, en una gran cantidad de casos, la manera en la que ellos mismos visten y se peinan. Cuando se los expuso a esta supuesta<sup>4</sup> contradicción, continuaron sosteniendo sus argumentos: un violento podría

3 Dirigidas por Carina V. Kaplan: A) Proyecto de investigación 20020100100616: Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad, Programación Científica UBACyT 2011/2014. Resolución (CS) N° 2657/11; B) Proyecto de Investigación Plurianual 11220100100159 (PIP – CONICET): “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”, Período 2011-2014. Ambos tienen sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

4 “Supuesta” porque en realidad da cuenta de los efectos de la auto-estigmatización, de cómo los jóvenes incorporan un discurso ajeno y lo hacen propio, aun con la evidencia de que ellos se visten de igual modo y no por eso son violentos. En: Kaplan, Krottsch y Orce (2012): *Con ojos de joven, Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*, Ed. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

ser descubierto por las prendas que usa y el tipo de peinado, aun siendo similares a las propias:

Alumno (A): *Si yo veo vestido a uno así, me cruzo de vereda, por sí acaso.*

Entrevistador (E): *¿Así cómo?*

A: *Así... onda cumbiero o villero. Gorrita, capuchita, zapatillas...*

E: *¿Más o menos como estás vestido vos?*

A: *Y sí... pero yo soy re-tranca...*

E: *¿Y capaz que él también es “re-tranca”, ¿no?*

A: *Y sí... capaz... pero por si acaso*<sup>5</sup>.

Es interesante destacar el valor que tienen para ellos las zapatillas. Las mismas parecen portar un plus de significación que no aparece a simple vista y, por ende, es preciso interrogarse sobre los sentidos de ese objeto de consumo tan particular al que habitualmente se lo asocia con la juventud.

A lo largo de la historia, las zapatillas<sup>6</sup> se han transformado en una suerte de emblema de los jóvenes. Emblema en su doble acepción: como insignia/distintivo y como escudo/resistencia.

Ya mencionamos cómo durante la dictadura cívico militar se hacía explícita la prohibición del uso de zapatillas en las Disposiciones disciplinarias para los alumnos de los establecimientos de Enseñanza Media y Superior.

Más cercano a nuestros días, en Argentina también se han transformado en las huellas del sufrimiento de los jóvenes descuidados y desprotegidos del amparo estatal de la década de los noventa. Tal es el caso del “santuario de Cromañón”, donde las zapatillas de los jóvenes muertos se colgaron espontáneamente desde el primer día posterior al terrible suceso como una señal identificatoria que los unió a ellos y a quienes sobrevivimos. Porque

<sup>5</sup> O. cit.

<sup>6</sup> En América Latina y el Caribe las zapatillas reciben diversos nombres comunes: botas; champions; deportivos; tenis; etc.

Cromañon nos pasó a todos como sociedad<sup>7</sup>. La imagen del blog de los familiares de las víctimas es justamente la de las zapatillas “stone”<sup>8</sup>.

Episodios como los de Cromañon denuncian el abandono que la sociedad tiene para con los jóvenes. Nos remiten a reflexionar sobre la necesidad de evitar la muerte joven, muerte por causas sociales (y por causas no evolutivas, o no naturales).



(...) No pierdo la ocasión de recordar que en Cromañon casi cuatro de cada diez pibes que murieron, lo hicieron buscando a otros que estaban adentro; ni siquiera amigos, sino prójimos difusos que no conocían, que solo sabían que eran «otros» como ellos. Yo me pregunto si una tragedia como estas

no nos da cuenta de la solidaridad de los valores adolescentes, y si ustedes encuentran en el mundo adulto actos de entrega y generosidad como este.

Ministro de Educación de la Nación Prof. Alberto Sileoni, 2006

7 República de Cromañon era una discoteca que se incendió el 30 de Diciembre del 2004 en el barrio de Once, en la Ciudad de Buenos Aires, durante el recital de la banda de rock “Callejeros”. Este incendio produjo una de las mayores tragedias no naturales de Argentina: 194 muertos, la mayoría jóvenes. Este episodio fue causado por el uso de pirotecnia pero también por una dinámica política, social y económica que puso en evidencia la falta de responsabilidad social, corrupción política, violencia, negligencia y descuido, tanto por acción como por omisión, que puso a los jóvenes en peligro. Cromañon tuvo un impacto trágico que nos interpela como sociedad civil. Los familiares de las víctimas se unieron para reivindicar justicia frente al desamparo, bajo el lema “Que no se repita”, para reclamar mayor seguridad al Estado.

8 Ver: <http://www.quenoserepita.com.ar/>, Consultado el 14 de junio de 2014.

*“(...) Esas zapatillas colgadas, estáticas, calladas, teniendo tanto que decir, tanto que andar, continuando las historias de quiénes las usaron, marca la angustia propia del paso del tiempo y la tristeza, porque el tiempo esta vez terminó antes de tiempo y esa es la raíz de la tristeza...”*<sup>9</sup>

Fragmento escrito por la hermana de un joven fallecido en Cromañón

La tragedia de Cromañón nos obliga a reflexionar sobre el hecho de que los jóvenes han sido vistos históricamente como peligrosos e insumisos cuando, en realidad, son junto a la infancia las figuras más desprotegidas de nuestras sociedades.

Retomando el análisis de las políticas meramente punitivas, observamos que una de las creencias más emblemáticas de este tipo de perspectivas radica en el supuesto de que si un niño transgrede desde muy pequeño y no es castigado a tiempo, esa conducta puede ser la génesis de futuras transgresiones más graves asociadas a la violencia delictual. Según el sociólogo francés Loïc Wacquant (2004), estudioso de la desigualdad y las violencias urbanas, la presunción de esta política es que “(...) si se lucha paso a paso contra los pequeños desórdenes cotidianos se logra hacer retroceder las grandes patologías criminales”<sup>10</sup>.

9 En o. cit.

10 P. 28.

## A LOS 3 AÑOS, YA SE PERfila QUIÉN SERÁ UN DELINCUENTE

### Conclusiones de un estudio realizado por el gobierno británico

**13.06.2005**

Londres- A partir de los tres años de edad se puede observar la tendencia a delinquir de una persona, detección que permite una mejor vigilancia de su comportamiento, según asevera un informe confidencial del Ministerio del Interior de Gran Bretaña, filtrado ayer a varios periódicos del Reino Unido. El documento, encargado por el premier inglés Tony Blair para tratar de encontrar fórmulas que ayuden a reducir los índices criminales, también señala que es posible descubrir a un futuro delincuente, “por su conducta agresiva en la guardería o por la existencia de antecedentes penales en su familia”, indicó el diario The Sunday Times. Para controlar esa amenaza, el estudio recomienda el dictado de clases “especiales” para los padres y dedicar una atención “específica” a los pequeños que se hallan “fuera de control”. En el marco de un plan que persiga la disminución de los delitos, “las razones por las que deben destinarse más recursos a los niños con riesgo de delinquir son abrumadoras”, continúa la investigación elaborada por expertos del gobierno. MEDIDAS El informe, que parece encaminado a generar polémica en el país, estima además que a los tres años, los chicos que no se encuentran “bajo control” tienen hasta cuatro veces más posibilidades de acabar en una prisión en el futuro. El documento cuestiona medidas vigentes, como por ejemplo la instalación de cámaras de vigilancia, que se han convertido “en fracasos muy caros” para el erario público y no tiene sentido que sigan implementándose. Hecho el singular diagnóstico, los funcionarios de la cartera de interior proponen modificar la cuestionada estrategia, promoviendo iniciativas “suaves” para los grupos en riesgo, entre las que mencionan sesiones de lectura, y fomentar el diálogo y diversas disciplinas artísticas con el objetivo de “domar las conductas rebeldes”. Al tomar posesión de su tercer mandato, el primer ministro pronunció el tradicional discurso ante el Parlamento, donde fijó como una de las prioridades de su nuevo período de gobierno la lucha contra el comportamiento antisocial, especialmente en las escuelas, y el crimen organizado, que pretende bajar en un 15 por ciento para 2008<sup>11</sup>.

11 Fuente: <http://www.laprensa.com.ar/Note.aspx?Note=290796>, consultado en septiembre de 2014

Dentro de esta perspectiva, orientada a la penalización de la más mínima transgresión, las preguntas que surgen son las siguientes: ¿cómo se va estructurando una mirada de sospecha sobre los alumnos? ¿Cuál es el espacio para generar estrategias de prevención? ¿No será conveniente comprender e intervenir en las causas que originan las situaciones de violencia para evitar que estas ocurran? Y, por otro lado, ¿es lo mismo un acto de indisciplina típico de cualquier niño, adolescente o joven que un acto criminal?

“Abrid escuelas para cerrar prisiones”

Víctor Hugo

Si cualquier comportamiento transgresor es visto bajo la lupa del delito y el crimen, todos nos convertimos en potenciales delincuentes. Algo así como que la delincuencia es una posibilidad que nos constituye. El código penal se presenta, entonces, como el mecanismo supremo que regula nuestras conductas ciudadanas en las diversas esferas de la vida social; incluso cuando todos sabemos (y así lo muestran las investigaciones educativas que desarrollaremos más adelante) que en las instituciones escolares son excepcionales la ocurrencia de situaciones tipificadas por el código penal. Y aun, en los casos donde estas ocurren, es necesario considerarlas bajo el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño que sea considerado, acusado o declarado culpable de infringir las leyes penales a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tenga en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad”.

Extracto del Artículo 40 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.



Si el término “violencia escolar” surge vinculado a la estrategia de seguridad elaborada por el ejército norteamericano, es por lo menos paradójico pensar que una institución extranjera y no educativa imponga la perspectiva desde la cual nos paramos para pensar los conflictos que ocurren dentro de la escuela. El desafío es, entonces, comprender y abordar pedagógicamente la violencia que se manifiesta en nuestras escuelas, pero a la vez construir un enfoque socioeducativo propio, contextualizado, frente a la problemática de la violencia en el campo educativo.



*“Los países exitosos en seguridad ciudadana no han sido los de tolerancia cero, sino los de exclusión cero. Las menores tasas de delincuencia las tienen países como Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca. Sin embargo, tienen el menor número de policías por habitante. Su éxito está en que han logrado abrirles plenas oportunidades de inclusión a los jóvenes. Tienen garantizados salud, educación, posibilidades de trabajo y hay fuerte protección a la familia”.*

Bernardo Kliksberg, 2009

Banksy<sup>12</sup> es el pseudónimo de este artista del graffiti británico.

En: <http://www.banksy.co.uk/>, consultado en octubre de 2009.

12 Banksy es un artista callejero que prefiere el anonimato y desde el enigma de su verdadera identidad, intervenir en el espacio público de las ciudades, pero también, aunque en menor medida, mostrar su arte en exposiciones dentro de circuitos formales, publicación en libros y algunas intervenciones en el cine y la televisión. El humor satírico, su dosis de ironía y agudeza crítica son la efectiva herramienta política de recontextualización y resignificación de lo cotidiano, respecto de lo político, social, cultural y económico del sistema. Para los sectores más conservadores, su arte es considerado un acto de vandalismo, para otros es un agitador gráfico que a través de su arte libera una batalla ética y estética.

*“El poder punitivo es como la milanesa con papas fritas, es decir, nadie se pregunta por qué existe. Parece que siempre hubiese estado allí. Pero no es así.*

*Alguien comparó el tiempo de nuestro pequeño planeta con una semana y advirtió que aparecimos en el último minuto antes de la medianoche del domingo. No sé cuándo apareció la milanesa, pero en esos segundos geológicos que llevamos arañando la superficie de la Tierra, solo cargamos con el poder punitivo por algunas décimas de segundo.”*

Eugenio Zaffaroni, 2011

*Gil Lavedra: “(...) Si agarramos un Código Penal y miramos el capítulo de delitos contra la propiedad y lo comparamos con uno de delitos contra la vida, observamos que en muchos casos está más protegida la propiedad que la vida.”*

En una entrevista<sup>13</sup> realizada por el diario Tiempo Argentino, 2012.

Siguiendo los aportes de Zaffaroni (2011), lo punitivo se comporta de modo excluyente porque no solo no resuelve el conflicto, sino que también impide o dificulta su combinación con otros modelos que pueden resolverlo.

Para ilustrar esta afirmación, Zaffaroni nos relata el siguiente ejemplo: si un niño rompe a patadas un vidrio en la escuela, la dirección puede llamar al padre del niño para que pague el vidrio, puede enviarlo al psicopedagogo para ver qué le pasa, también puede sentarse a conversar con él para averiguar si algo le hace mal o lo irrita. Son tres formas de modelos no punitivos: reparador, terapéutico y conciliatorio. Pueden aplicarse los tres modelos, porque no se excluyen. En cambio, si el director decide que la rotura del vidrio afecta su autoridad y aplica el modelo punitivo expulsando al niño, ninguno de los otros puede aplicarse. Es claro que, al expulsar al niño, el director refuerza su autoridad vertical sobre la comunidad escolar.

---

13 O. cit.

Actualmente en la Provincia de Buenos Aires se implementan los Acuerdos Institucionales de Convivencia, en los cuales la mediación constituye la metodología adecuada para la gestión y resolución de los conflictos en el contexto escolar, y cuyo eje central es el gobierno democrático y la participación de todos los actores insertos en la escuela.

Las sanciones de carácter represivo no garantizan la solución de los conflictos; por el contrario, tienden a hacer aún más tensas las relaciones entre los actores involucrados, generando malestar institucional y haciendo difícil la búsqueda de mecanismos más efectivos y estrategias más participativas de resolución.

Por ello es que ha habido un pasaje desde la disciplina autoritaria, que buscaba la sumisión sin ningún tipo de espacio para el diálogo entre los actores que intervenían en un conflicto, a la convivencia democrática, participativa. La autoridad la tiene el docente; el poder, en cambio, puede ser ejercido también por los alumnos. Esto supone ir de una estructura jerárquica en la cual la autoridad reside en el director, se delega a los docentes y se ejerce sobre los alumnos, a otra en la cual las responsabilidades están compartidas y se reconocen los derechos y deberes de cada persona. De este modo, las relaciones que antes estaban basadas en la dominación y la subordinación se transforman ahora en relaciones interpersonales fundamentadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.

Estos cambios permiten crear un clima escolar de diálogo y consenso en las cuestiones controvertidas que se planteen, que al romper con las formas tradicionales de concebir la autoridad y el poder podrán ir construyendo el camino hacia una verdadera convivencia democrática institucional.

Desde el año 2002, en la provincia de Buenos Aires se ha avanzado en normativas que regulan la convivencia escolar, en las que se indica que cada escuela Polimodal debe generar sus **Acuerdos Institucionales de Convivencia**. A partir del año 2008 se realizaron diferentes acciones de evaluación del proceso de implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, y si bien había resultado un avance importantísimo respecto de la legislación anterior, requerían de algunos ajustes y revisiones. Se tomaron en cuenta muchos aportes de las escuelas secundarias que habían generado buenos resultados, se consultó en distintas instancias a distintos niveles del sistema educativo. Los resultados quedaron plasmados en la resolución 1709/09 en la que por primera vez se enmarca en la política de Acuerdos Institucionales de Convivencia a todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, tanto de Gestión Pública como Privada.

Estos Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) se elaboran a través de la participación de todos los sectores que integran la escuela, y entienden a la norma a partir de su sentido pedagógico; deben expresarlas en un sentido propositivo; y en su implementación participan todos aquellos habitantes del espacio escolar, incluyendo los aportes de las Nuevas Leyes de Educación Nacional y Provincial, así como la Ley de Promoción y Protección de los derechos del niño. Así mismo, este nuevo marco regulatorio potencia el lugar de los Consejos Institucionales de Convivencia, organismos integrados por representantes de los diferentes sectores de cada escuela, elegidos por el voto directo, que tiene entre sus funciones la consideración de sanciones, las sugerencias de acciones al equipo directivo y la revisión periódica del Acuerdo de convivencia. No ya como un órgano de funcionamiento esporádico ante la necesidad de resolver un conflicto grave, sino como un organismo de reunión periódica con funciones propositivas para el mejoramiento de la convivencia escolar. Todos estos elementos constituyen el soporte institucional para la regulación propia de cada escuela de los conflictos que surjan en la interacción entre los diferentes actores institucionales. A su vez, la escuela definirá, de la forma en que estos actores (a través de sus representantes) consideren pertinentes, las acciones a realizar para tramitar dichos conflictos. El requerimiento por el cual esta forma de tramitación se encuentre sistematizada en un Acuerdo de Convivencia implica, además, que estas acciones sean sometidas a una constante reflexión y reformulación.

### **Proceso de elaboración y consulta de la resolución 1709/09**

#### **a. Participación de la Mesa de Convivencia que reunió a representantes de las distintas Direcciones y Modalidades durante el año 2008**

Este proceso de trabajo se inició con la conformación de la Mesa de Convivencia, en la que participaron representantes de las distintas Direcciones de Nivel y Modalidad. Esta mesa se reunió durante varios meses con una periodicidad quincenal/mensual. Se comenzó con el análisis de la normativa en vigencia en el momento: la Resolución

1593/02, el Reglamento de Escuelas Públicas del año 1958 y el Reglamento de Escuelas Medias del mismo año.

A partir del mismo se delinearon posibles modificaciones a la normativa y se arribó a la decisión de elaborar una nueva que regulase la convivencia en todas las escuelas secundarias de la Dirección General de Cultura y Educación, de gestión pública y privada. Es importante destacar el ejercicio de consenso y trabajo colectivo en el que se desarrollaron los primeros borradores de la resolución 1709/09.

Una vez elaborado el primer borrador, fue necesario someterlo a consulta en distintas instancias del Sistema Educativo, luego de cada una de las cuales esta Mesa analizaba las sugerencias que surgían e incorporaba modificaciones. Al mismo tiempo, los representantes de las Direcciones involucradas continuaron reuniéndose periódicamente para elaborar estrategias conjuntas en la implementación de la Resolución una vez aprobada.

#### **b. Realización de los encuentros durante el año 2008 con la finalidad de consultar el borrador de la normativa.**

Para realizar la primera jornada de trabajo sobre el borrador de la Resolución 1709/09 se solicitó a los Inspectores Distritales que conformaran las Comisiones Distritales Evaluadoras de Acuerdos Institucionales de Convivencia (aún sin la normativa que las creaba). El 17 de julio de 2008 en la ciudad de La Plata se realizó la Jornada de trabajo con participación de un Inspector de Enseñanza de Nivel Secundario, un inspector de DIPREGEP y un Inspector de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social por distrito, dando un total de aproximadamente 400 participantes.

En esta jornada se presentaron las modificaciones más importantes que introduciría la normativa que se encontraba en proceso de elaboración. Se puso a consideración el borrador y se trabajó en talleres por región en los que los Inspectores hicieron modificaciones y sugerencias a los distintos documentos presentados. Se elaboraron síntesis regionales y se eligió a un representante por región, que sería convocado a la brevedad para revisar nuevamente los borradores.

El 29 de agosto del 2008 se llevó a cabo la jornada de trabajo con los representantes regionales (elegidos en la Jornada que se detalló anteriormente). Cada representante se reunió previamente con el grupo de su región, a fin de acercar las conclusiones y aportes regionales en esta oportunidad.

Se realizaron encuentros con directivos, docentes y estudiantes en los que se abordaron temas como convivencia, resolución pacífica de conflictos y se intercambiaron experiencias. De los mismos se han recopilado aportes y sugerencias que luego se vieron plasmados en el proyecto de Resolución.

La Mesa de Convivencia se abocó a la redacción final del proyecto de Resolución, incorporando los aportes y sugerencias que fueron surgiendo en las mesas de intercambio.

En otros términos, el modelo punitivo ya no es un instrumento para solucionar conflictos, sino que representa un paradigma de decisión vertical de poder. El modelo reparador es de solución horizontal (o democrática) y el punitivo de decisión vertical (o autoritaria). Este es histórico y surge cuando las sociedades van tomando la forma de ejércitos con clases, castas, jerarquías, etc.

*“Sin embargo, cuando la violencia entra en el ámbito escolar es procesada y filtrada por un conjunto de factores y de relaciones que la hacen portadora de una idiosincrasia y de particularidades muy características. De cierta forma, podemos decir que la violencia se traduce en clave pedagógica y su intervención obliga a poner en práctica un conjunto de saberes y conocimientos generalmente alejados del universo de las percepciones y de la formación que poseen los agentes policiales. Controlar la violencia en las calles no es igual que controlar la violencia escolar. Es discutible si la primera se garantiza con la represión y la ostentación policial. Entre tanto, es absolutamente evidente que la segunda no se logra con esos métodos, sino con un tipo de intervención de naturaleza específicamente educativa y pedagógica.”*

Pablo Gentili, 2012

Es llamativo el hecho de que en varios países la problemática de la violencia en las escuelas sea abordada desde el ámbito de los ministerios de justicia, crimen y minoridad. Eso significa que el código penal es el parámetro con el que se tipifican y juzgan las conductas violentas de los alumnos. Hay una intromisión de la mirada penal en las prácticas escolares. Como explica en una entrevista Carina Kaplan:

La pedagogía, y estoy convencida de ello, nunca puede ser criminalizante, por su propia naturaleza y función. ¿Tenemos que acudir a un juzgado o a la policía para dirimir una pelea entre los jóvenes en la escuela? Hay que tener mucho cuidado con estas prácticas porque refuerzan, a mi entender, la judicialización de los estudiantes y de la escuela. Me preocupa especialmente esta cuestión ya que, como la violencia en la escuela se ha tornado un terreno fértil para obtener ganancias (por algo proliferan cursos, congresos, se publicita como un objeto de marketing) y el discurso mediático lo tiene en su agenda

como prioridad, se juxtaponen todo tipo de enfoques. Los docentes muchas veces consumen, sin saberlo, estas perspectivas criminológicas. Se funden en ellas comportamientos típicos de la edad con conductas inciviles. Además, se vende un paradigma de la “inseguridad” y unas tecnologías de control sociales tales como cámaras de seguridad, detector de metales.

Así es cómo se justifica muchas veces, y la historia da muestras de sobra, la represión ante movilizaciones estudiantiles. En nombre de la supuesta “tranquilidad social”, se amenaza a los jóvenes que salen a las calles a reclamar legítimamente por sus derechos. ¿Qué hubiera sido de nuestra historia sin los jóvenes movilizados públicamente?

La escuela no trabaja con una mirada de los alumnos como potenciales criminales. La pedagogía construye otra mirada sobre los niños y jóvenes. Pero insisto en que en el mercado de las violencias en la escuela se tiende a ofrecer una mirada judicializante.

Por supuesto que hay situaciones de gravedad y que tal vez merezcan ser tratadas en el ámbito judicial o de minoridad. Pero de lo que estoy segura es de que se trata de casos excepcionales y que la escuela en su vida cotidiana es y hace otra cosa.

Necesitamos en todo caso más gabinetes, más psicólogos, más asistentes sociales y educacionales, más educadores populares, más capacitaciones, más instancias colectivas de formación, más instancias de diálogo con los alumnos, y menos abogados, menos criminólogos, menos policías revisando mochilas en la entrada de los colegios. Es una imagen muy triste sobre la vida escolar esta última y la hemos naturalizado. Todo ello refuerza la idea de que los jóvenes son sospechosos hasta que demuestren lo contrario. Y aun así, lo siguen siendo<sup>14</sup>.

14 Ver nota completa en: <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422>, consultado en septiembre de 2014.

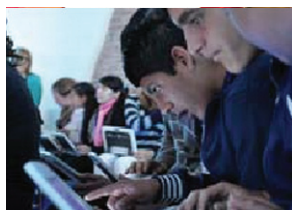


Portal Abc, DGCyE

<http://abc.gov.ar>. 07/06/2012.

**La radio en la escuela: dar voz a quienes no la tienen**

Una de las consecuencias más fuertes de este tipo de paradigmas de la sensatez penal es que instala discursos, imágenes y prácticas criminalizantes y estigmatizantes sobre las infancias y las juventudes, a la vez que adjudica la responsabilidad de las situaciones de violencia exclusivamente al individuo o a su hogar/condición de origen. Así, el mal comportamiento de un alumno de ningún modo sería entendido –por ejemplo- desde la perspectiva de la desigualdad social, sino que termina siendo explicado por las carencias morales y de valores del sujeto o su familia.



Portal Abc, DGCyE

<http://abc.gov.ar>/ 06/06/2012,

**Alumnos y docentes de una escuela rural editan un diario virtual**

- 30 Llegado a este punto, se hace imprescindible abandonar de una vez la costumbre de adjetivar la violencia como escolar (o infantil o juvenil), porque esta no es intrínseca a la escuela ni a los niños o jóvenes. La violencia es siempre relacional, socialmente construida, y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales.



“¿No habrá algunas situaciones de violencia que son tensiones de la propia interacción que se da en los múltiples escenarios donde hay interacción humana? Si es la escuela el escenario más extraordinario de las interacciones humanas, ¿por qué no incorporar la violencia o el conflicto como parte inherente de la propia vida y de las propias relaciones humanas?”

Reflexiones durante el Encuentro de Docentes y Directores del Nivel Secundario. San Pedro, 2008, organizado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria

## Algunos estudios sobre la temática

Ciertos autores realizan distinciones teóricas respecto del uso del término “violencia escolar” para establecer distintos grados de violencia y determinar si la agresión se dirige al docente, al estudiante o a la escuela como institución. El producto final de estos trabajos se asemeja a una taxonomía o clasificación exhaustiva de los tipos de violencias o de alumnos que, de acuerdo a nuestra experiencia, termina reforzando, aun sin proponérselo, la estigmatización y la exclusión, ya que deja de lado la posibilidad de generar espacios de reflexión sobre las relaciones vinculares y los contextos que permitan entender las causas, muchas veces latentes, de los conflictos.

Respecto de algunas distinciones conceptuales que encontramos en la literatura existente, podemos decir que si bien en algunos casos son, frágiles y reduccionistas, nos permiten, no obstante, llegar al fondo de la cuestión y preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de violencia en la escuela; qué subyace como idea o cuál es el paradigma o supuestos sobre los que se asienta determinada categoría. Cuestionar las definiciones, contrastarlas con otras y con nuestro quehacer pedagógico cotidiano nos brinda mayores herramientas para hacernos buenas preguntas y abordar situaciones conflictivas, algunas de las cuales devienen en prácticas violentas, y, sobre todo, para poder elaborar estrategias de intervención a conciencia, sabiendo que una u otra postura tiene sus alcances pero también sus limitaciones.

Desde otra perspectiva, autores como Levinson (1998) denominan la indisciplina como el *incumplimiento de las normas* escolares: “(...) con la palabra incumplimiento señalo simplemente comportamientos que no se ajustan a las expectativas y actividades estructuradas por las autoridades adultas en los colegios”<sup>15</sup>.

Otros estudiosos del tema hacen una serie de distinciones en relación al tema de las violencias en las escuelas. Una de ellas es la división que ciertos autores establecen entre episodios esporádicos de fuerte impacto (homicidios, agresiones con armas, abusos sexuales, suicidios, agresiones físicas hacia docentes o directivos) y aquellas prácticas y formas de relacionarse entre los actores educativos que cotidianamente tienen lugar en el espacio escolar y que por su reiteración pueden dificultar o inclusive poner en peligro las trayectorias escolares de ciertos estudiantes, a saber: insultos, burlas, discriminaciones, humillaciones y avergonzamiento, entre otras. En esa línea, se utiliza la noción de incivildades o microviolencias para referirse a estas prácticas menos espectaculares pero más frecuentes que corroen la autoestima. Desde nuestro enfoque, es interesante retomar dichas distinciones para preguntarnos cuáles son las formas de expresión legítimas y/o aceptables de agresividad y de conflicto, teniendo en cuenta que este es constitutivo de las relaciones de poder.

Debarbieux (1996, 2003) es uno de estos autores que trabaja sobre el concepto de incivildad, remarcando la necesidad de subrayar que no todos los comportamientos agresivos son actos de violencia cuyo fin es destruir al otro. A su vez, da cuenta de que el uso de dicho término puede traer confusiones, es decir que puede asociarse incivildades a “salvajes” o “no civilizados”, por lo tanto emplea el término *microviolencias* y advierte que estas *no deben ser banalizadas o subestimadas para ocultar, por ejemplo, el conflicto subyacente dentro de la escuela*, ya que entonces pueden transformarse en una variante de la violencia simbólica.

Otro término muy utilizado y que proviene de EEUU es el de *Bullying*. La intención aquí es retomarlo, dada la importancia de los temas a los que refiere: maltrato, hostigamiento y acoso. Para ello es central conocer los distintos enfoques con los que se lo puede emplear, dado que el mismo término puede ser empleado para individualizar y aislar a quien agrede o para ayudar a generar intervenciones que apunten a mediar sobre la socio-dinámica de la estigmatización de ciertos individuos o grupos de estudiantes.

---

15 P. 674.

Al estudiar los significados del término, nos encontramos con que, literalmente, en inglés “bully” significa intimidador, abusador, matón o agresor. En general, esta conceptualización tipifica conductas repetitivas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos sobre una víctima o víctimas ya marcadas y que –según sus teóricos– ocupan ese papel social. Olweus (1999) en Noruega ha sido pionero en este tipo de indagaciones, haciendo toda una caracterización sobre los tipos de *bullying*. Es una terminología propia del campo judicial que ha sido transferida a la escuela, y al igual que otros conceptos que no han sido contruidos en el campo educativo-pedagógico, puede generar dificultades para dar respuesta a las problemáticas dentro del ámbito escolar según el enfoque que se adopte.

Cuando el problema de la conflictividad se aborda en términos binarios, de una oposición “víctimas- victimarios” o “docente-alumno”, lo único que se obtiene es una estigmatización que sienta las bases para designar a los “culpables”, generalizar las “poblaciones de riesgo” y reforzar aquello que “se espera” que hagan los victimarios porque se cree que “son naturalmente violentos”. Desde esta perspectiva del *bullying*, *se intenta construir una tipología de las víctimas (alumnos inseguros, sensibles, con baja autoestima, entre otras características) y de los agresores (belicosos, impulsivos, con alta autoestima, etc.) tratando en varias investigaciones de probar -infructuosamente– la hipótesis de que los agresores tienen una inseguridad oculta. Como era de esperar, los resultados encontrados no aportaron nada que pudiera avalar esa hipótesis; por el contrario, los agresores mostraban una ansiedad y una inseguridad inusitadamente bajas, o se encontraban dentro de la media.*

En este sentido, podría sostenerse que la perspectiva planteada por Olweus sobre el *bullying* *tiende a individualizar el conflicto, atribuyendo el problema de las violencias en la escuela a ciertos rasgos de personalidad del alumno sin dar cuenta de las relaciones que se establecen en cada institución ni del contexto social en donde se encuentran los alumnos, como si la violencia fuera un fenómeno atemporal anclado en la psiquis de ciertos individuos.*

Desde esta perspectiva se desconoce el carácter *relacional de la violencia, en el cual las personas se vinculan a sociedades y a épocas determinadas, donde las biografías individuales están imbricadas en las estructuras sociales y en los tiempos históricos.* En otros términos, tal como sostiene Carina Kaplan (2006), no es posible concebir la existencia individual independientemente de la existencia social, ni las trayectorias educativas de las trayectorias sociales de los individuos y grupos.

En “Mozart. Sociología de un genio”, Elias (1991) pone entre paréntesis la cuestión acerca de la genialidad intrínseca de Mozart, ubicándola en un entramado de relaciones en una cierta configuración social para sostener que el individuo no puede ser abordado en su singularidad independientemente de la historia social en la que despliega su humanidad.

“El destino individual de Mozart, su destino como ser humano único y también como artista único, estaba influido hasta límites insospechados por su situación social, por la dependencia propia del músico de su tiempo, de la aristocracia cortesana”.

Carina Kaplan, 2008

Ubicados en las antípodas de estos enfoques estigmatizantes, tomamos el concepto de bullying en principio para traducirlo y usarlo en castellano como sinónimo de hostigamiento, acoso, y luego porque entendemos que aquellos que lo sufren tienden a callar su padecimiento por miedo a represalias o por creer que si exponen su situación serán aún más excluidos. Por lo tanto, sostenemos que es fundamental que los docentes intervengan en los conflictos y medien para no contribuir con la cultura del silencio. Dejar que “se arreglen solos” refuerza, en estos casos, la situación de padecimiento del niño, niña o joven que está sufriendo. Por ello, subrayamos la necesidad de la intervención dado que constituye un factor esencial que impacta directamente en la disminución de este tipo de agresiones, fortaleciendo a su vez los vínculos entre los estudiantes y el proceso de aprendizaje dentro del aula.

Cuando el hostigamiento se realiza a través de las redes sociales (como por ejemplo Facebook, Twitter) o en otros espacios virtuales (un blog personal o de una escuela) se lo denomina “cyberbullying”. Una de las mayores diferencias entre el acoso que se realiza a través de Internet y el que no, es que el primero se hace público, por lo tanto cuando alguien insulta a otro en una red social hay más personas que asisten a esa práctica social de humillación en comparación con la que sucede en forma presencial e interpersonal, en ámbitos más cerrados o acotados como un aula, la calle, un club. Luego, hay características inherentes a las prácticas de los niños, niñas y jóvenes que necesariamente los docentes deben conocer para poder anticipar, educar. En principio es fundamental conocer cómo operan las redes sociales, cómo se expresan los estudiantes en ellas, cómo gestionan su identidad a

través de la información que suben (fotos, comentarios, videos, canciones, links que recomiendan, etc.) y las respuestas que obtienen de sus contactos. Asimismo, es primordial reflexionar con los estudiantes acerca de los datos que son convenientes mantener en la esfera de su privacidad, qué creencias tienen con respecto a lo público y lo privado en un mundo donde los límites entre uno y otro son cada vez más difusos.

También, es importante conocer los Términos y Condiciones de las redes sociales:

La mayoría de las redes sociales coincide en algunas cuestiones importantes. Por ejemplo:

-No permiten la difusión de contenidos sexuales o material pornográfico, con expresa mención de todos aquellos que estén relacionados con niños, niñas y adolescentes.

-No admiten el lenguaje violento o que incite al odio.

-No admiten la discriminación en ninguna de sus formas.

-Prohíben la creación de perfiles que no representen a una persona real, o que usurpen la identidad de una persona real.

-No admiten las expresiones que agraven u ofendan a personas, grupos o comunidades.

(...)

La mayoría de las redes sociales cuentan con herramientas para denunciar este tipo de contenidos. Es importante utilizarlas cuando encontramos publicaciones que violan estas normas, para que sean eliminadas.<sup>16</sup>

Cabe destacar que la gestión para que las redes sociales dejen de publicar las humillaciones y burlas a través de la web es solo una parte de la intervención necesaria. Es imprescindible, además, en la medida de lo posible, incluir

<sup>16</sup> Ver el cuadernillo: Internet segura. Redes sociales sin riesgos ni discriminación que realizó el INADI junto con UNICEF Argentina en: <http://internet.inadi.gob.ar/2011/12/internet-segura-redes-sociales-sin-riesgos-ni-discriminacion/>, consultado en septiembre de 2014.

a las familias para que acompañen a sus hijos en el uso responsable de la información y el cuidado de su privacidad. Y por supuesto también, y principalmente, operar a través de estrategias institucionales y pedagógicas tendientes a favorecer procesos y prácticas de inclusión. Para lo cual, es preciso ir desnaturalizando entre todos la terminología cotidiana, los prejuicios, poner en discusión con los mismos estudiantes aquellas categorías y modos de nominación que se emplean para excluir al otro o a los otros dentro y fuera de la red.

En otras palabras, la manera de actuar frente a situaciones dentro del mundo digital es, en términos conceptuales, similar a la que sería conveniente realizar cuando surgen agresiones de manera presencial, en lugares físicos. En ese sentido, la producción de espacios de diálogo, la intervención de los adultos para habilitar la reflexión y prevenir situaciones humillantes es fundamental. La tarea es conocer y analizar las relaciones y factores que subyacen en los hechos de violencia y que muchas veces quedan ocultos para las políticas represivas que operan únicamente sobre las consecuencias. Un ejemplo es la perspectiva alternativa basada en el concepto de *violencia simbólica*<sup>17</sup>, que permite dar cuenta de aquellas situaciones de violencia que no son percibidas como violentas. Es decir, nos introduce en una mirada sobre los mecanismos ocultos e inconscientes de la reproducción de un orden social desigual, sobre aquella violencia que convive naturalizada sin poder ser identificada como tal por quienes la padecen.

Mediante el concepto de “violencia simbólica” [Bourdieu] trata de hacer visible una forma imperceptible de violencia cotidiana. En las sociedades contemporáneas, la violencia se ha vuelto suave, invisible. En su obra *Autoanálisis de un sociólogo*, Pierre Bourdieu evoca su experiencia en el internado entre los años 1941 y 1947 advirtiéndonos sobre el profundo sentido de lo que denominaría en su obra como *violencia simbólica*. Relata que a los 11 o 12 años sentía que no tenía nadie con quien hablar o que pudiera comprenderlo. Allí, la violencia de las interacciones adoptaba a menudo la forma de una especie de racismo de clase basado en el aspecto físico o en el apellido. Por ejemplo: solían maltratarlo pronunciando su apellido con acento campesino y bromeando sobre el nombre, símbolo de todo el retraso campesino de su lugar de origen (Kaplan, C., 2012<sup>18</sup>).

17 Ver Bourdieu: *El sentido práctico*, 1994.

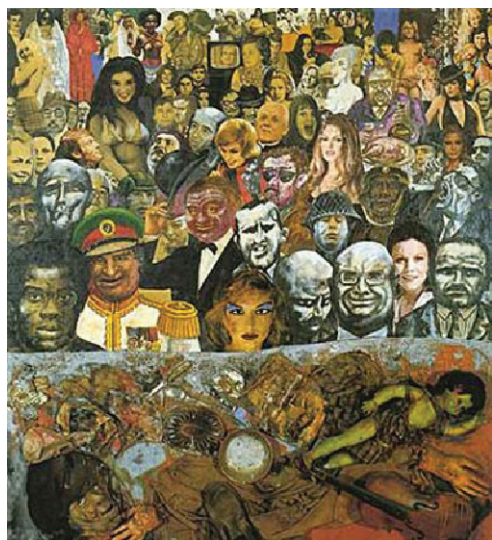
18 En o. cit

De este modo, ciertos comportamientos discriminatorios, ciertos prejuicios y formas de evaluación son reproducidos en el ámbito escolar de modo suave y silencioso –porque no resuenan como un golpe físico, aunque hieran profundamente las subjetividades– sin ser cuestionados; operan constantemente sin ser visibilizados, hasta que un mal día la cotidianeidad se quiebra y aparece “el acto violento” que pareciera venir desde ningún lugar. Ese aparente “no lugar” son, como sostiene Carina Kaplan (2009), los espacios donde opera la violencia simbólica.

*“La violencia simbólica se produce cuando alguien dice algo sobre una minoría que históricamente fue denigrada, sean los indios, los negros, los pobres, los judíos, lo que sea que ha sido denigrado históricamente, que ha sido asesinado, perseguido, que ha sido masacrado. Cuando alguien tiene descuidos, negligencia pública y produce enunciados denigratorios o negligentes respecto de lo denigratorio (...).*

*La cuestión de la violencia, entonces, no tiene que ver con cadáveres, con muertos. Es una cuestión que tiene que ver con la gestión afectiva de las poblaciones”.*

Kauffman, 2011



Antonio Berni, “La mayoría silenciosa”, 1972. La obra fue robada y hasta la actualidad no ha sido recuperada.

En la investigación “Clima, conflictos y violencia en la escuela” llevada a cabo por UNICEF, se plantea que el concepto de violencia no queda restringido a daños físicos concretos o materiales sino que incluye toda otra serie de aspectos sobre los que sobresalen los maltratos, el acoso, el hostigamiento y las conductas discriminatorias. En muchos casos, estos aspectos (que suelen enmarcarse dentro de la violencia simbólica) pueden ser considerados conflictos que desemboquen en situaciones de violencia con la manifestación de agresiones físicas.

La discriminación, sea de tipo religiosa, étnica o por otras características, suele ser señalada también como un activador de otras formas de violencia.

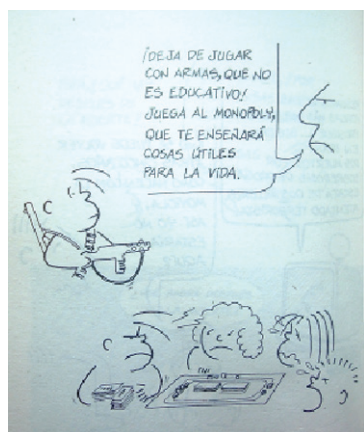
Dicho de otro modo: nos hallamos frente a hechos de “baja intensidad”, pero también muy frecuentes. Estas situaciones aparecen como naturalizadas al punto de que no son consideradas habitualmente como violentas.

Los actores entrevistados (docentes, directivos, padres y alumnos) en general hablan de un buen clima escolar en sus propias instituciones, sin embargo ellos mismos ponen en entredicho tal afirmación al momento de considerar una gran cantidad de hechos no graves pero que tienden a deteriorar las condiciones adecuadas para lograr un adecuado proceso de aprendizaje.

En la investigación se muestra que las condiciones de percepción de los alumnos del clima educativo en las escuelas secundarias guardan fuerte relación con los mayores o menores niveles de conflictividad y violencia en las mismas. En particular en las escuelas donde los alumnos perciben mejores relaciones entre alumnos, docentes, personal no docente y directivos, se verifican menores niveles de conflictividad y violencia.

Asimismo, cuando los alumnos piensan que las clases están bien planificadas por los profesores, cuando se sienten motivados a estudiar, cuando observan que los profesores se esfuerzan por explicarles y que ellos han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores.



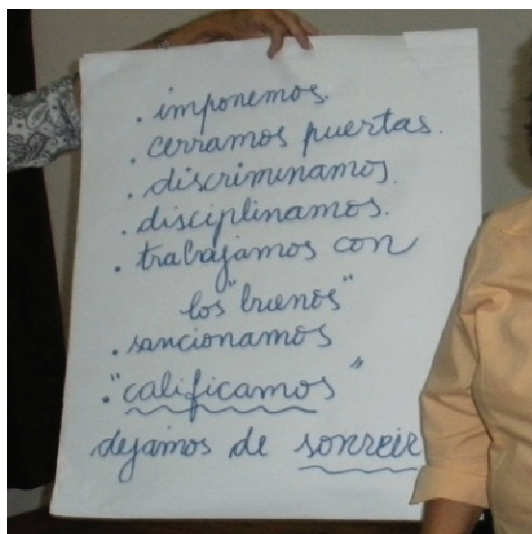


Francesco Tonucci, “Las armas de juguete”, 1984, en *Niño se nace*.

En definitiva, la no visibilización de todo tipo de violencia simbólica constituye un terreno fértil para relativizar ciertas posturas donde la institución escolar aparece como receptora de actos de violencia ajenos a ella, como si la escuela fuese “víctima” de una violencia generada por factores macro estructurales extraños a su funcionamiento. Pero ya es sabido que la escuela no solo no es un espacio aislado de la sociedad sino que pensarla de ese modo disminuye las posibilidades de trabajar en torno a los conflictos que allí se manifiestan o que están latentes. La escuela, como toda institución que integra una sociedad, está inmersa como un actor más y es atravesada por los conflictos que impregnan a cada uno de los que conforman la comunidad educativa. La escuela es un microcosmos de lo social. Los problemas sociales no son ajenos a ella porque quienes van a la escuela los padecen, tornando más difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera.

Aún más, cuando van a la escuela los estudiantes hacen uso del espacio escolar recreando lo que ellos viven afuera y, de ese modo, visibilizan sus conocimientos y prácticas extraescolares. Desde el punto de vista de Michael de Certeau (2000) respecto de la capacidad de inventar nuevas formas de usos y costumbres, los alumnos reinventan la escuela apropiándose de la misma para demostrar sus saberes y, al hacerlo, a veces transgreden las normas, subvierten los espacios “para crear un escenario que les recuerda su territorio, ya que el programa escolar también se caracteriza por ser extraterritorial, santuario separado para el conocimiento académico” (Antunes Tavares, 2011). En ocasiones, la diversidad de acciones que despliegan los niños, adolescentes y jóvenes no son fáciles de entender con los códigos de sociabilidad que operamos los adultos. “Muchas veces, son acciones que

denuncian la forma en que nos integramos a la sociedad y nosotros las interpretamos como acciones anti-sociales” (o.cit.). Los comportamientos y las tensiones que llevan a situaciones de violencia no necesariamente se pueden explicar desde una racionalidad que se desvía de un supuesto orden de “normalidad”.



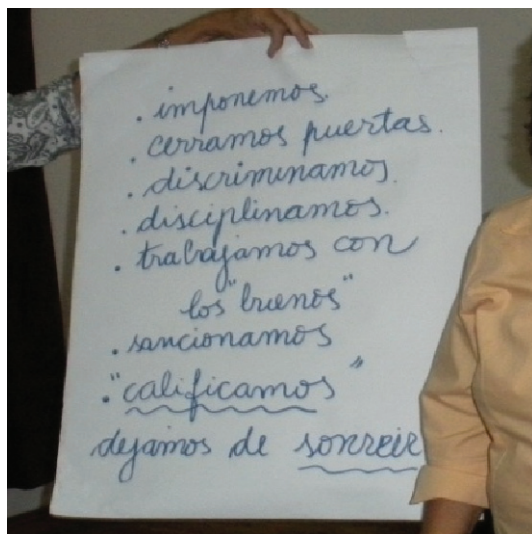
Dirección Provincial de Educación Secundaria. Encuentro Adolescencias, Violencias y Escuelas, 2º parte. Reflexión grupal Maipú, 2009.

Al mismo tiempo, hay numerosas evidencias provenientes de una serie de estudios que constatan que, en la escuela, la frecuencia de expresiones de violencia es relativamente menor que la que se observa en otros ámbitos. En todo caso, como mencionábamos anteriormente, hay formas de violencia que son más usuales: los insultos, las humillaciones, las amenazas verbales, las injusticias con las calificaciones, el escribir los bancos y las paredes de la escuela, golpearse entre compañeros. Son excepcionales las situaciones donde hay uso de armas y otras conductas de extrema gravedad. Sí se identifican episodios con armas blancas (navajas, *cutters* y otros objetos cortantes) pero son poco habituales. Esto no es producto del azar sino del trabajo de muchos docentes y directivos que desde las aulas y las instituciones contribuyen a lograr una mayor inclusión. Y también es producto del esfuerzo que hacen los estudiantes por poder estar en la escuela atravesados por múltiples problemáticas.

De hecho, cuando todo parecía hundirse tras el diluvio neoliberal, sobre todo en la década de los noventa del siglo pasado, fueron las escuelas las

instituciones sociales que estuvieron de pie, sosteniendo una infancia y una juventud que quedaba a la deriva.

Si hay testigos de las consecuencias del abandono de los niños y los jóvenes durante gran parte de las últimas décadas, sobre todo en los noventa, estos han sido las escuelas. Los docentes, en la gran mayoría de los casos, se han plantado como una suerte de asistentes sociales intentando resistir el naufragio. Han sido actores atravesados ellos mismos por el sufrimiento social a la vez que han intentado, más individualmente, más colectivamente, acompañar el sufrimiento social de sus alumnos. “Tal como sostiene Gabbai (2012), “el escenario social de los 90’ permitió la consolidación de las desigualdades sociales, de la individualización y fragmentación en las trayectorias vitales, laborales y escolares”.



Secretaría de Derechos Humanos, prov. de Bs. As., <http://www.sdh.gba.gov.ar/prensa/>

Más de 200 estudiantes participaron del taller “Centro de estudiantes, jóvenes y participación política” dictado por la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires en el municipio de San Vicente.

Miseria y sufrimiento son términos fuertes pero reales que dan cuenta de la violencia social que hemos experimentado durante años. A lo largo de estas décadas, los niños y los jóvenes han sido violentados e imposibilitados de estructurar una representación simbólica del futuro que implique un sentido esperanzado de la existencia social. La escuela, aun con todos sus problemas y limitaciones, siguió brindando una oportunidad de inclusión en la sociedad, la posibilidad de constitución de lazo social.

Alumno 1: *Yo creo que un chico que va a la escuela y que más o menos está educado no va y te va a volar la cabeza...*

Entrevistador: *¿Por qué no lo va a hacer?*

Alumno 1: *Y, porque tiene otras enseñanzas, otros valores y un lugar donde estar e ir a hablar si tiene algún problema.*

Entrevistador: *¿Qué más tiene ese chico que va a la escuela?*

Alumno 1: *Tiene educación.*

Alumno 2: *Una familia que le da contención.*

Alumno 1: *Tiene un futuro, los otros chicos no, el día de mañana no pueden ir a buscar un trabajo (...)*

Entrevistador: *La escuela, ¿qué lugar ocupa?*

Alumno 2: *Es importante*

Entrevistador: *Pero ¿por qué? ¿Porque te enseñan matemática?*

Alumno 2: *No, es por los valores.*

Entrevistador: *¿La escuela transmite valores?*

Alumno 2: *Y, sí.*

Alumno 3: *También te pueden enseñar en la escuela a no ser violento, o que con la violencia no se resuelven los problemas, que se resuelven hablando.*

Testimonios<sup>19</sup> de jóvenes escolarizados de la provincia de Buenos Aires.

Autores como Elias (1999), Bourdieu (1992) y Wiewiorka (2006) sostienen que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o el sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumados a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia.

Algunas hipótesis construidas a lo largo de una serie de investigaciones realizadas por el equipo que coordina Carina Kaplan (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) alrededor de la temática de la violencia y las escuelas confirman el vínculo entre violencia y sentidos/sinsentidos de la existencia social percibida por los y las adolescentes y jóvenes escolarizados o no. Es por ello que surge la necesidad de reflexionar sobre el lugar que le cabe hoy a la institución escolar en este aprendizaje social. La escuela es una configuración particular que porta los signos de época y de sus socie-

<sup>19</sup> Extraídos de Kaplan; Krotsch y Orce, o. cit.

dades, y es desde esta perspectiva que nos situamos para comprender el proceso de construcción en torno al término “alumno violento”.

La violencia es una cualidad relacional; por tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. Teniendo en cuenta las características propias de cada sociedad, Elias encuentra en los sujetos ciertas necesidades que se repiten en diferentes grupos y épocas:

- a. Necesitan perspectivas de futuro, percibir que hay un horizonte próximo que los incluye;
- b. Necesitan un grupo de personas de la misma edad con las cuales identificarse. Es decir, precisan referenciarse a un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes;
- c. Necesitan un ideal o meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida;
- d. Necesitan gozar de respeto y estima social.

Al observar estas necesidades notamos que estas atraviesan a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad. Por ello, es preciso destacar que si bien hay cierta violencia que es producto de la exclusión en términos de desigualdad social, también se producen actos violentos como resultado de otro tipo de exclusiones simbólicas vinculadas a la falta de pertenencia a un grupo, a la discriminación, al no reconocimiento por parte de los pares. Es importante subrayar esto, dado que muchas veces se tiende a identificar la violencia con la pobreza, quizás como producto de cierta exposición y presentación en los medios de los conflictos en estos sectores. Sin embargo, a diario ocurren hechos de violencia en contextos económicamente favorecidos que son invisibilizados –porque se dirimen en otros ámbitos de la esfera privada– o que son exhibidos como una excepción a una supuesta armonía y seguridad que –se cree– es propia de esos sectores. De esta manera, se produce una diferencia en el modo de nombrar lo que sucede en unos y otros sectores de la sociedad.

Estudiante 1: *Y bueno... la verdad es que si tienen o no tienen mucho no tiene nada que ver. Porque hay gente que no tiene y no roba y gente que tiene un montón y roba también.*

Estudiante 2: *Sí, pero no es lo mismo lo que te roban. El que no tiene te roba las zapatillas o plata... El que tiene roba para tener aún más. Y capaz que el que va preso es el que se robó el par de "llantas" y no el que se afanó una ciudad entera. El que se robó las llantas, si tiene la plata para comprárselas, no se las roba. O capaz que sí, no sé.*

Estudiante 1: *Acá van presos los giles: los que afanan giladas. Los verdaderos chorros, los que se afanan todo, esos sí que no van.*

Testimonios de jóvenes escolarizados de provincia de Buenos Aires<sup>20</sup>.

"(...) Aprendí que cuando decimos "villa" generalizando es un error, el 95% de las personas que están ahí son laburantes que quieren defender a sus hijos. La burguesía, en la que me incluyo, nos hace suponer que la villa es sólo un caldo de cultivo de malhechores, y eso es una injusticia. Paralelamente, nos ocurrió una cosa, que es que mucha gente de la villa trabajó en Elefante blanco. Y estaba bueno que trabajaran no sólo porque cobraban, sino porque formaban parte de algo. Las Madres del Paco nos contaban que durante todo el proceso de la película estuvieron contentísimas, porque los chicos trabajaban y no consumían paco. Ahí era donde mi cabeza empezaba a trabajar y me decía "entonces no es tan difícil como se dice, esto no es sólo un problema de guita, es de criterio y, sobre todo, de voluntad". Se podría hacer mucho por la gente. Hacerlos sentir que pueden apostar por algo. Vos fijate que con una película hicimos laburar a toda una villa durante tres meses. Una película. ¿Y si se hace con más, y si se hace más tiempo?"

Reportaje al actor Ricardo Darín<sup>21</sup>

20 En: Kaplan; Krotsch y Orce, o. cit.

21 "Los pueblos no tenemos que pagar las macanas del poder" en el Diario Perfil, 2012. Disponible en: [http://www.perfil.com/ediciones/2012/4/edicion\\_670/contenidos/noticia\\_0007.html](http://www.perfil.com/ediciones/2012/4/edicion_670/contenidos/noticia_0007.html), consultado en septiembre de 2014.

Javier Auyero: (...) Cuando yo empecé la investigación, en 1995, la palabra “clientelismo” no existía en los diarios. Yo estaba escribiendo contra esta asociación estigmatizadora de que los pobres son clientes, son masa manipulable. Tengamos cuidado, decía, porque cada vez que uno larga una categoría que se asocia a los sectores más subordinados puede correr el riesgo de que se transforme en un estigma. De hecho, se transforma en un término acusatorio.

Entrevistador: **Pero usado más contra quienes utilizan esas prácticas, como los políticos que regalan electrodomésticos a cambio de votos...**

Javier Auyero: La idea de que porque va una heladera o un par de zapatillas viene un voto es asumir como cierta una presunción. Hay que indagar. Esas relaciones recíprocas nunca funcionan así. Uno nunca sabe si fue la heladera o la relación afectiva con un puntero. Para saber eso hay que plantarse desde el otro punto de vista, no desde el que da la heladera sino desde el del sujeto. Mucha gente de clase media, media alta, vota a alguien porque le va mejor: ¿llamamos a eso clientelismo? No.

Entrevista<sup>22</sup> a Javier Auyero, especialista en temas de violencia en comunidades urbanas, 2012.

Con respecto a las opiniones de los propios actores escolares, el informe de UNICEF también parece llegar a la conclusión sobre la existencia de algunos mitos o lugares comunes constituidos en torno a las conductas y actitudes de los jóvenes de los grupos sociales más vulnerables, especialmente las que refieren a que estos sectores son más conflictivos y violentos que el resto. Así, por ejemplo, los resultados de la encuesta a los estudiantes muestran que ni el hurto ni el robo por la fuerza o amenaza poseen mayor incidencia en los alumnos de hogares de nivel económico social más bajo. Tampoco se verifica una mayor presencia de armas de fuego en estos secto-

22 Publicada por el diario La Nación: “Los sectores populares están peor que hace 15 o 20 años”. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1418689-los-sectores-populares-estan-peor-que-hace-15-o-20-anos>, consultado en septiembre de 2014. El autor es un sociólogo argentino radicado en EEUU, especialista en Etnografía política, en inequidad social y pobreza urbana. Es profesor de Sociología latinoamericana en la Universidad de Texas y ha escrito diversos libros, entre ellos: “Clientelismo Político. Las caras ocultas”.

res. Las problemáticas vinculadas a conflictos entre alumnos –como burlas, maltrato, hostigamiento, discriminación por diversas causas, humillaciones, padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados- atraviesan de distinto modo todas las clases sociales. En definitiva, la naturalización de la violencia entre los sectores de bajos recursos debe ser revisada, así como también es muy importante desnaturalizar los nombres que hemos adoptado institucionalmente para designar ¿ocultar? ciertas problemáticas dentro de la escuela.

“Al iniciar acciones de supervisión en los comienzos de la gestión anterior, con la Ley Provincial de Educación recientemente sancionada y toda una política de inclusión que se abría camino, incipientemente, en los servicios del nivel, era muy frecuente encontrar en las fuentes consultadas (estados administrativos, actas diversas) leyendas como: EGRESÓ, para indicar que un estudiante no concurría a clase.

Esta era una práctica muy instalada mayormente en las escuelas medias (secundaria superior). Era ‘natural’ que el registro de asistencia de alumnos indicara quienes asistían a clase y quiénes no. Y el término EGRESÓ era casi un eufemismo para indicar NO ESTÁ. O sea, no egresó porque no finalizó nada... La pregunta en estos casos era ¿hacia dónde egresó?

Para trabajar esta idea, que hacía referencia a la necesidad de reposicionar a los equipos directivos como representantes institucionales de un Estado que se hace cargo de la responsabilidad de educar, fue indispensable hacer pie en la obligatoriedad del nivel, generar una serie de acciones institucionales para garantizar la presencia y asistencia. Estas acciones significaron revisar la función de cada uno de los actores institucionales: directivos, profesores, preceptores, estudiantes, equipos de orientación.

La obligatoriedad ha venido a atravesar la redefinición de funciones docentes”.

Testimonio de una inspectora de la Provincia de Buenos Aires-  
Noviembre, 2011



## Violencias de ayer y de hoy

*“Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después (...) a sus simpatizantes, en seguida (...) a aquellos que permanecen indiferentes, y finalmente mataremos a los tímidos (...).”<sup>23</sup>*

Hoy en día la palabra “violencia” es utilizada para caracterizar –entre otras cuestiones- diversos y múltiples aspectos de lo escolar, lo cual termina explicando poco y, por lo tanto, no permite interpretar sus alcances y consecuencias. Cuando todo es violencia, finalmente nada lo es.

Pensar históricamente las violencias quizás pueda ayudarnos a comprender la complejidad del término: ¿es la violencia en la escuela un fenómeno nuevo o viejo? ¿Qué continuidades y rupturas se pueden establecer en las formas de expresión de la violencia? ¿Qué es violencia en un contexto y qué es en otro? ¿Existe hoy más violencia que antes? ¿Cómo comparamos? ¿Qué violencias percibimos (como tales) y cuáles no? ¿Qué violencias se registran y cuáles no?

### Denuncian maltratos de niños en escuelas públicas de EE UU<sup>24</sup>

EFE | 2008-08-20 | **La Opinión**

Washington, 20 ago (EFE).- Más de 200.000 niños de escuelas públicas de EE.UU. sufrieron castigos físicos en el año lectivo 2006-2007, según un estudio de la Unión de Libertades Civiles y el grupo pro Derechos Humanos Human Rights Watch (HRW) difundido hoy.

En 13 estados donde fueron castigados físicamente más de 1.000 estudiantes por año, las niñas negras tuvieron dos veces más probabilidades de ser golpeadas que las blancas. Estos trece estados son: Florida, Georgia, Carolina del Sur, Carolina del Norte, Alabama, Tennessee, Kentucky, Misisipi, Arkansas, Misuri, Luisiana, Texas y Oklahoma.

<sup>23</sup> Declaraciones del gobernador de Buenos Aires, Ibérico Saint Jean. En: Draghi, M. J., 2010, o. cit.

<sup>24</sup> Fuente: <http://www.impre.com/educacion/2008/8/20/denuncian-maltratos-de-nintild-75786-1.html>, consultado en septiembre de 2014.



En [http://firgoa.usc.es/drupal/files/images/castigo\\_2.jpg](http://firgoa.usc.es/drupal/files/images/castigo_2.jpg), consultado en octubre de 2009.

El informe revela que en Texas y Misisipi los alumnos de entre tres y 19 años son castigados físicamente, de manera rutinaria, por infracciones menores como mascar chicle, responderle a un maestro o violar el código de vestimenta, así como por otras transgresiones más graves como las peleas. El castigo corporal típico aplicado a los escolares y que es legal en 21 estados consiste en el “paletazo” o “reglazo”, durante el cual un administrador o docente golpea al niño repetidas veces en las nalgas con una tabla de madera. (...)

“Todas las escuelas públicas necesitan métodos de disciplina que sean eficaces, pero golpear a los niños les enseña violencia y no pone fin a la mala conducta”, sostuvo Alice Farmer, autora del informe. “El castigo corporal desalienta el aprendizaje, no previene la mala conducta y a veces aun la provoca”, enfatizó. El estudio encontró que, en los 13 estados del sur del país donde es más común el castigo corporal, los estudiantes negros lo reciben en una tasa 1,4 veces más alta. Asimismo, las niñas negras tienen 2,1 veces más probabilidades de sufrir el “paletazo”.

“Los estudiantes de minorías en las escuelas públicas se enfrentan a numerosas barreras”, aseveró Farmer, quien indicó que “la exposición de estos niños a tasas desproporcionadas de castigo corporal en las escuelas crea un ambiente hostil en el cual estos alumnos deben bregar aún más”. Según el informe, los estudiantes con discapacidades mentales y físicas también reciben castigos de forma desproporcionada, con consecuencias potencialmente graves para su desarrollo.

(...) El documento titulado “Una educación violenta” es el resultado de cuatro semanas de investigación en Misisipi y Texas a fines del 2007 y comienzos del 2008, que incluyó más de 175 entrevistas con niños, maestros, padres y madres, administradores, directores y miembros de juntas escolares. El estudio documenta varios casos en los que los niños recibieron golpes que les causaron lesiones casi graves.

Dado que los docentes que golpean a los alumnos tienen inmunidad legal, las familias que buscan justicia para sus hijos lesionados encuentran resistencia de la policía, los fiscales y los tribunales. Los grupos defensores de los derechos sostienen que las familias también encuentran obstáculos enormes, y a veces

insuperables, si tratan de impedir el castigo físico de sus hijos. HRW y la Unión de Libertades Civiles han pedido al Gobierno de Estados Unidos que prohíba el castigo corporal en todas las escuelas públicas. También han solicitado a los Gobiernos de los estados, las juntas escolares, los superintendentes y administradores que eliminen el castigo físico en sus centros.

Pensar en la coexistencia de la novedad y en la historicidad de la violencia en la escuela puede responder algunas de las preguntas formuladas. Al examinar la historia de la educación, observamos que la violencia ha sido un elemento siempre presente, entre otros casos, en las revueltas estudiantiles y en las puniciones y castigos corporales hacia los alumnos por parte de las autoridades educativas. El propio “Durkheim (1969) refiere a la violencia que caracterizaba a los primeros estudiantes de las universidades medievales, lo cual, entre otras cosas, tuvo como una de sus *consecuencias la creación de los colegios como lugar donde se conjuntaban vivienda y enseñanza (lo que permitía mantener bajo control a los jóvenes salvajes)*”<sup>25</sup>.

Sin embargo, con el transcurso del tiempo las escuelas fueron diferenciándose de otras esferas de lo social, estableciendo criterios y formas de relación propios: *“la escuela se desarmó, se pacificó a la par que lo iba haciendo la sociedad y transitó de sus prácticas más rudas, que incluían hasta muy recientemente el castigo físico, hasta una comunicación más amable y positiva”*<sup>26</sup>.

Queda claro que lo que entendemos por violencia es diferente según los momentos históricos y los contextos sociales particulares, del mismo modo que lo son las soluciones o estrategias que se proponen para resolver lo que en ese momento se denomina como acto violento.

En un artículo sobre las violencias en la historia del sistema educativo en nuestro país<sup>27</sup>, la actual Directora Provincial de Educación Secundaria Claudia Bracchi (2009) reflexiona sobre el constructo “violencia escolar” a través del análisis de los artículos publicados en La Revista “Anales de la Educación

25 En Furlán, 2005, p. 632. La obra del sociólogo que cita Furlán es Durkheim, E. (1969). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* 2ª ed., Madrid: La Piqueta.

26 Santoni Rugiu, 1994 p. 632. El libro al que refiere Furlán es Santoni Rugiu, Antonio (1994) *Nostalgia del maestro artesano*, Ciudad de México: UNAM.

27 En Kaplan, 2009.

Común”<sup>28</sup> destinada a docentes en el período 1914-1959<sup>29</sup>. Es importante aclarar que en ninguno de los artículos aparece el término “violencia escolar”, sin embargo nos sirve para entender cuáles eran las temáticas de ese momento y cómo eran concebidas en función de tres ejes de análisis:

**La perspectiva de la delincuencia:** para ejemplificar este período se analiza el artículo “Los menores delincuentes y la acción preventiva de la escuela primaria” publicado en 1914, en el cual se desarrollan las acciones que puede llevar a cabo la escuela primaria en los niños caracterizados como “anormales, indisciplinados, víctimas de degeneraciones morales, etc.”

En el texto hay una clara asociación entre las situaciones de violencia en ámbitos escolares con los paradigmas criminológicos. A su vez, es interesante marcar que al momento de aparición del artículo, se crea la Institución del Patronato Nacional de Menores Abandonados y Delincuentes, la Ley N° 10.903 conocida como Ley (Luis) Agote, que se proponía dar respuesta a los desórdenes sociales a través de una vigilancia moral para “los niños vagabundos y abandonados”. Dentro de este contexto, la escuela era concebida como una institución de prevención y hasta de corrección.

A lo largo de los diversos artículos publicados en el año 1959, es posible dar cuenta de la construcción de las primeras tipologías sobre la delincuencia en los más jóvenes: “Tres son las etapas por las cuales debe pasar el niño, antes de transformarse en un delincuente: asocial, predelincente y delincuente”<sup>30</sup>, una clara manifestación de los presupuestos evolucionistas y biologicistas aplicados a la delincuencia; a través de los distintas notas, es posible identificar los discursos “criminalizantes, deterministas y ambientalistas que consideran que la violencia es de naturaleza personal, hereditaria y que no discuten los mecanismos y prácticas de un orden social desigual e injusto”<sup>31</sup>.

**La transición de lo coercitivo a lo terapéutico:** “el palo no corrige, sino que empeora...”

28 Creada por Domingo F. Sarmiento, en Noviembre del año 1858. En 1976, fue reeditada por la dictadura militar para promover la lucha contra la “infiltración ideológica en la cultura”. Ver: Draghi, M. J., 2010, o. cit.

29 En el proceso de indagación de la revista no se hallaron artículos de décadas anteriores ni posteriores a las citadas.

30 En: Bracchi, C., 2009, p. 247.

31 O. cit.

A partir de los artículos relevados se infiere que frente a las situaciones consideradas violentas en ámbitos escolares se menciona la “necesidad de disciplinar”:

*(...) Se trata de enseñar a obedecer, de hacer de ese niño o joven indisciplinado, y en ocasiones peligroso para sí y para el resto, un sujeto subordinado y obediente, pero ya no por temor o por miedo al castigo sino por el real convencimiento y en virtud de su propio interés.<sup>32</sup>*

Mediante la disciplina, se intenta conducir correctamente al alumno para que sea obediente y dócil propiciando la reflexión sobre su comportamiento para que él mismo sea artífice de su propia transformación.

**Sobre el rol del maestro:** maestros sin disciplina = alumnos indisciplinados.

Desde esta perspectiva se hace referencia al docente como quien ejerce la vigilancia y quien implementa la sanción. Si hay alumnos indisciplinados es porque el maestro no fue capaz de llevarlos por el camino correcto.

En un estudio acerca de la función de los Inspectores en la provincia de Buenos Aires durante el período 1976-1983, María José Draghi (2010)<sup>33</sup> observa las huellas que la Dictadura Militar ha impreso especialmente en el sistema educativo. En su trabajo indaga, entre otros aspectos, las propuestas curriculares de los diversos ministros de educación de la Provincia de Buenos Aires durante dicho período, destacando la preocupación reinante durante aquella época “por encauzar los supuestos desbordes del participacionismo y en restablecer el orden perdido por la ruptura de las ‘jerárquicas naturales’”. El objetivo del entonces gobernador General Ibérico Manuel Saint Jean (el mismo cuyas palabras se citan al comienzo de este apartado) implicaba el desarrollo de una política de Estado represiva y de persecución política e ideológica a través del miedo y la matanza de aquellos que no se sometían a los “preceptos morales y cristianos del nuevo régimen”. Esta misma lógica se tradujo al campo educativo en términos de una extrema preocupación por la instauración de un orden jerárquico y autoritario, y de ese modo, sostiene la autora, se expulsaban a docentes que no adherían a este tipo de imposiciones señalándolos de subversivos -con las consecuencias que todos conocemos-, se controlaban los contenidos curriculares y las actividades

---

32 O. cit.

33 O. cit.

que realizaban los alumnos, se prohibió cualquier forma de participación y hasta se dispuso cómo tenían que ir vestidos todos los que concurrían a la escuela, entre tantas otras medidas. Asimismo, la tarea de los inspectores se fue amoldando al régimen imperante, centrándose en la vigilancia de las conductas de alumnos y docentes. En ese sentido, es interesante el análisis que hace Draghi sobre las actas de inspección:

Una constante durante todo el período estudiado son los llamados de atención a los Directivos de la escuela, solicitando mayor atención en el cuidado de la disciplina y orden del establecimiento:

*“1.1. Se observa que buen número de alumnos ambulan por los pasillos de la escuela con motivo de interiorizarse de fechas de exámenes y notas de las asignaturas, como asimismo de programas de las materias.  
1.2. Ante la circunstancia apuntada precedentemente se observa a la Sra. Regente la necesidad de arbitrar medidas de orden para solucionar dicha situación, disponiendo que el cuerpo de preceptores controle el tránsito de alumnos evitando salgan de las aulas, con la colaboración de los Sres. Profesores”.*<sup>34</sup>

Si en función de la preocupación consignada en esta cita por el “buen número de alumnos [que] ambulan por los pasillos de la escuela” observamos hoy los discursos sobre los jóvenes que hacen referencia a los desórdenes que producen cuando están en grupos, o el terror que les produce a algunos adultos que aquellos se agrupen para reclamar por la defensa de la educación pública o que “vayan a la escuela a hacer política”, podemos encontrar algunas marcas en nuestra propia historia que subsisten en la actualidad.

Por eso es tan importante indagar las violencias en términos históricos desde una perspectiva de largo plazo, porque nos permite tener mayores herramientas para poder hacer frente a los discursos que sostienen, por ejemplo, que antes había menos violencia que ahora. Es decir, no se trata de aseverar o negar esta afirmación sino de contextualizarla y por tanto complejizarla: ¿de qué hablamos cuando hablamos de violencia? ¿Qué tipo de violencias son percibidas hoy y antes –desapariciones de por medio- no lo eran? ¿Qué continuidades podemos encontrar en las

34 Actas de Inspección: Escuela de Educación Media N° 2 de La Plata, 26/11/81- folio 151.

posturas biologicistas y deterministas de hoy respecto de las prácticas psicométricas a través de usos de test de inteligencia que se realizaban en las escuelas a mediados de los años ochenta y que sostenían que un bajo rendimiento del alumno afectaba el “normal” comportamiento<sup>35</sup>?

Entre los teóricos que abordan esta temática a nivel internacional, observamos que Robert Muchembled (2010), también desde una perspectiva socio-histórica y cultural, analiza el comportamiento agresivo en la Europa Occidental desde el siglo XIII hasta la actualidad<sup>36</sup> con el propósito de demostrar la vigencia de un discurso penalizante o sentido de la *doxa que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual que debe ser penalizado. De este modo, al identificar las acciones violentas con el delito se terminan disociando las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) y se abandona todo tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición.*

Según el autor, la palabra violencia aparece a principios del siglo XIII; deriva del latín *vis*, que significa *fuerza*, vigor, y fue utilizada para describir las expresiones más funestas de dicho vigor asociado a los varones.

La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social con los jóvenes (hasta llegar a los niños en la búsqueda de las causas psicológicas e individuales) y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. En su argumentación, Muchembled demuestra de qué modo Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido. El temor a no poder controlar las energías de la juventud opera como trasfondo.

La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos, se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría juzgada como “anormal” que se abandona a los golpes y a las lesiones; en particular, a la que se le imputan homicidios.

35 Ver: Draghi, o. cit.

36 Ver en profundidad en el capítulo “Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria” de Carina V. Kaplan.

La concentración de los miedos sociales hacia los adolescentes de sectores populares se expande por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia, en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este periodo cuando se impone el concepto de *delincuencia juvenil para caracterizar la agresividad de una minoría de adolescentes y jóvenes en las grandes ciudades industriales*. Muchembled (2010) nos recuerda que a principios del siglo XIX en Francia el joven tipificado como delincuente es individualizado por contraste con el joven “normal”. “Más adelante, la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores”<sup>37</sup>.

Esto mismo ocurre con las adjetivaciones despreciativas respecto de los adolescentes varones cuando se pretende explicar su supuesta afición a la delincuencia. El sistema judicial persigue a los varones atravesados por su condición marginal. En cambio, la figura de la mujer delincuente prácticamente no aparece. El estereotipo femenino está construido alrededor de la inmoralidad sexual. Hay mucha literatura que da cuenta de ello: escrita en 1856 por Gustave Flaubert, *Madame Bovary* es un clásico que ilustra a la mujer adúltera; “Cuento de Invierno” de Shakespeare también trata de la vida de una reina acusada de engañar al Rey.

En la actualidad, algunos medios de comunicación difunden a modo de espectáculo imágenes de peleas entre jóvenes mujeres titulando “Chicas, el club de la pelea”. A raíz de esto, se planteó el tema en las entrevistas realizadas a un grupo de adolescentes de escuelas secundarias y uno de los comentarios al respecto fue:

“los varones cuando nos peleamos, es por algo más justificado, en cambio, las mujeres parecieran pelearse por nada, por una mirada, por ejemplo, o porque es linda.”

Kaplan, Krotsch y Orce, 2012

<sup>37</sup> P. 350.



Otra de las formas más frecuentes y particularmente invisibilizadas en las que suele manifestarse las violencias y que suele tomar la forma de violencia simbólica es a través de la relación asimétrica de los géneros o violencias de género. Esta –sostiene Adrián Melo (2012)– se expresa de múltiples maneras, ya sea en disposiciones espaciales, vestimentas, exigencia de conductas o conductas esperables diferentes para hombres y mujeres (que suele escucharse en dichos tales como “Así no se comporta una señorita”, “parecés una nena” cuando se le habla a un nene), división de tareas y roles de manera diferenciada para varones y para mujeres, reproducción de modelos y conductas asociados a ideales de masculinidad y femineidad.

A lo largo de sus historias personales y sociales, por medio de tradiciones culturales, sociales, económicas y escolares, los sujetos han incorporado creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre los géneros y sobre la sexualidad que son parte constitutiva y estructural de las violencias de género. Muchas de estas ideas han adquirido el rango de certezas y son reproducidas en el mundo escolar en procesos de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de la organización de la vida institucional cotidiana y en las intervenciones y abordajes de episodios ligados a violencias de género que se manifiestan en la vida escolar.

Es importante aclarar que si bien las violencias perpetradas de hombre a mujer suelen ser las más frecuentes e invisibilizadas porque forman parte de un paradigma cultural, no pueden ser soslayadas y deben pensarse como violencias de géneros o reproducción de desigualdades de género, al igual que las violencias perpetradas de mujer a varón, las situaciones de violencia que perjudican a los y las niñas y niños y jóvenes con sexualidades diferentes a las heteronormativas, que presentan características personales que no coinciden con los estereotipos de masculinidad o de femineidad hegemónicas.

Una de las mejores maneras de abordar estos interrogantes, temores, prejuicios y modelos de larga data es a través del diálogo entre adultos y entre adultos y estudiantes; es decir, poner en común estas cuestiones y discutir las teniendo en cuenta que los cambios forman parte de procesos que llevarán largo tiempo. Es necesario que la escuela habilite espacios de debate y de reflexión entre adultos y entre adultos y estudiantes que permitan reflexionar sobre estas temáticas.

En definitiva, para comprender todos los tipos de violencias hay que entender la sensibilidad contemporánea porque nos genera mejores condiciones para comprendernos como individuos fabricados en sociedades particulares.

La violencia hoy es a la vez un problema público y una inquietud personal de nuestra época. Pero no ha sido siempre así. Como afirma Carina Kaplan (2011), la sensibilidad por la violencia<sup>38</sup> no es una experiencia uniforme ni constante y mucho menos inexorable. Si entendemos este carácter no fatalista, no natural y no esencial de la violencia y sostenemos que los contextos sociales e históricos se transforman, estaremos en mejores condiciones para pensar que la experiencia subjetiva y las formas de relacionarnos entre quienes conformamos esta sociedad pueden cambiar.

“La violencia no es lo que era” y tampoco nos afecta del mismo modo ni con la misma intensidad que antes, porque nuestro modo de entenderla es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo, vinculado a nuestros modos de relacionarnos, de con-vivir junto a los demás. Estas transformaciones en el modo de comprender la violencia requieren no solo dar cuenta de los discursos hegemónicos sino también de aquellas voces subalternas que a pesar de provenir de actores protagonistas quedan silenciadas ante la predominancia de los estigmas y las generalizaciones. Así lo expresan

los testimonios que venimos incluyendo en este módulo pertenecientes a los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la investigación dirigida por Carina Kaplan cuyos resultados se encuentran profundamente desarrollados en el libro ya citado “Con ojos de Joven” (2012):

*Alumno 1: Los de la tele te usan los casos que van encontrando como si fuéramos todos.*

*Entrevistador: ¿Cómo es eso?*

*Alumno 2: Sí... te ponen esos casos como si pasaran todos los días.*

*Alumno 3: Es verdad. Acá no sé si llega a haber piñas una vez al año.*

*Alumno 1: Y lo de la profesora con el pelo quemado acá nunca pasó<sup>39</sup>. Ni nada parecido.*

38 No confundir “sensibilidad por la violencia” con “sensación de inseguridad” referida a la construcción social del miedo donde operan muy fuertemente los discursos mediáticos, cuestión que se desarrollará en el próximo capítulo.

39 Se hace referencia a un video filmado con un celular y subido a YouTube dentro del aula, donde se ve cómo un alumno le prende fuego el cabello a una docente.

Alumno 2: *Lo máximo que pasó es una chica de segundo que le dijo algo a un profesor. Pero no fue ni un boludo, creo.*

Alumno 1: *Es como si todos les quemáramos el pelo a los profesores o si todos los profesores cobraran [fueran golpeados].*

Entrevistador: *¿Pero esas cosas no pasaron?*

Alumno 1: *Nadie dice que no haya pasado. Pero no es lo de todos los días...*

Alumno 2: *Todos los fines de semana hay pibes que van al boliche y no se cagan a trompadas y todos los días vienen chicos a la escuela que no le hacen nada a los profesores. Capaz que en el boliche es más común. Pero no son todos tampoco.*

Alumno 1: *Y... pero eso no vende...*<sup>40</sup>

Como ya hemos mencionado, Bourdieu (1997) es uno de los tantos teóricos contemporáneos que sostienen la pérdida del sentido de la vida como el trasfondo de ciertas formas de violencia. En el mundo de los sectores subproletarizados –en nuestro propio país en ciertos sectores excluidos– las situaciones de crisis generan una desorganización duradera del comportamiento y del pensamiento en el sentido de no tener esperanzas a futuro. Para todos aquellos individuos que viven en la exclusión, el tiempo se diluye y el vínculo entre el presente y el futuro parece roto; si no se domina el presente difícilmente pueda proyectarse o prever lo que vendrá. Ante la pérdida de toda esperanza, de toda perspectiva de futuro, ante el tiempo “sin sentido”, muchos jóvenes encuentran, entre otras alternativas, la posibilidad de realizar actos de violencia “que tienen un valor en sí mismos (...) como un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social, o simplemente de que pase algo que es mejor que no pase nada” (1997:264).

“Dejar una marca propia es cosa de vida o muerte...”

Mario Benedetti, *Gracias por el fuego*.

40 En: Kaplan, Krotsch. y Orce, o. cit.

La violencia es, entonces, productiva (que no es lo mismo que decir “positiva”) en el sentido que fabrica subjetividades: es una práctica social que en ocasiones representa un modo de resistencia, pero también puede ser un comportamiento de auto-destrucción del sujeto. Situarnos en este punto de vista nos permite romper con la creencia de que los jóvenes “son violentos” por su naturaleza, y entender que un acto violento puede constituir una alternativa (fruto de la desesperanza y la desesperación) de respuesta a una vida sin justificación, a las interdependencias sociales que dejan a los individuos abandonados al día a día, a un presente carente de sentido.

Desde otra perspectiva, Wieviorka (2006) entiende la subjetividad como el reconocimiento que le hacen a una persona otros individuos. La violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos. “La sociedad no me deja un espacio en ella”, dice un joven que produce atentados en un barrio parisino en el año 2005. “En cierta manera me siento aislado, como una pelota de tenis golpeada de un campo a otro. Me expulsaron del centro, pero es allí donde sigo trabajando. La administración me prometió una vivienda en París, promesa no cumplida. Mientras, el ayuntamiento de Saint Denis no me reconoce como ciudadano de esta ciudad”<sup>41</sup>, sostiene Benalí Khedim, obrero, padre de familia y habitante de una vivienda social. En Francia, como en muchos otros países del mundo, los inmigrantes tienen que pagar los impuestos pero no poseen los mismos derechos que aquellos que son reconocidos por el Estado como ciudadanos franceses. De este modo, la violencia tendría que ver con la negación de las subjetividades y los derechos.

Wieviorka (2006) sostiene que ciertos actos de violencia emergen incluso en situaciones que no se podrían caracterizar como reacciones dentro de una relación conflictiva. En otras palabras, en un enfrentamiento social conflictivo en forma organizada (como una lucha sindical) hay mucha menos violencia que cuando no hay espacio de negociación o mediación en el conflicto, ya que la salida de dicho espacio generalmente da lugar a la violencia.

Para Wieviorka, otro rasgo llamativo de los actos de violencia en los suburbios que describe, es el sinsentido completo de las vidas sumergidas en la exclusión o en la fragmentación de la existencia. De ahí que la violencia expresa la ausencia del sentido de los actos sociales.

41 Fuente: <http://www.cafebabel.es/article/32867/suburbios-paris-banlieue-violencia-discriminacion.html>, consultado en septiembre de 2014.

“Peligrosas y malas son aquellas tristezas que son tratadas de manera superficial (...) se retiran un instante para volver a presentarse e irrumpir de forma mucho más temible, y se acumulan en el interior, y son vida, vida no vivida, vida rechazada y perdida, por la que se puede morir”.

Rainer María Rilke, *Cartas a un joven poeta*.

Es interesante también dar cuenta de otros factores que –según diversos teóricos– no parecen operar eficazmente en las situaciones de violencias cotidianas. Según Norbert Elias (1999), lo que no aparece es el mecanismo civilizatorio de la autoconstricción (la propia regulación o autocontrol de las emociones; es decir, ya no necesito de una reprimenda exterior sino que interiorizo –a través del aprendizaje social y la transmisión generacional- lo que debo reprimir de mis impulsos) y la emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión.

La vergüenza es una señal para el propio individuo de que algo funciona mal en una formación social<sup>42</sup>. El que siente vergüenza percibe que ha sido “atrapado” haciendo algo que no debería haber hecho. La persona siente que no ha cumplido con lo que se esperaba de ella. En ese sentido, la vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, o en lo que ha fallado, en una situación previa de interacción social que la hace sentir tan inquietantemente avergonzada. La consciencia interior es como si fuera la “guía doméstica” de la vergüenza. Y los adultos, primordialmente la familia y la escuela (el Estado), suelen ocupar un lugar preponderante en esta guía. La pregunta que surge entonces es ¿por qué no opera el mecanismo de la vergüenza en las situaciones de violencia? ¿Qué sucede con el miedo a perder el reconocimiento social? ¿Será que en ocasiones no se puede sentir la pérdida de algo que nunca se tuvo?

Es muy difícil proporcionar una única respuesta a cada una de las preguntas que nos venimos haciendo a lo largo de este ensayo, no obstante creemos que es fundamental dar cuenta de que, posiblemente, cada una de las preguntas pueda responderse de muchas maneras. No solo por las

<sup>42</sup> En Goudsblom, 2008.

perspectivas desde la que uno puede pararse sino también por las múltiples dimensiones o aspectos que atraviesan y constituyen este fenómeno de las violencias en las escuelas.

Al mismo tiempo, numerosos investigadores indican que en la escuela la violencia es menor que en otros espacios sociales; sin embargo existe un aumento de la preocupación frente a este fenómeno mucho mayor que frente a la violencia que acontece en otros sitios. Charlot (1997) explica esta mayor preocupación frente a la violencia en el ámbito escolar –a pesar de la baja frecuencia de casos en relación a otros espacios sociales– porque aquella contrasta con “representaciones sociales que tienen un valor fundante: acerca de la infancia (inocente...); acerca de la escuela (lugar de paz); acerca de la sociedad (pacificada en un régimen democrático)”.<sup>43</sup>

En otras palabras, lo que resulta significativo es que hay una fuerte ruptura con las imágenes idealizadas ligadas a la infancia, a los jóvenes y a la escuela moderna. ¿En qué consiste esta ruptura en el plano de las representaciones sociales? Siguiendo a Charlot (2002) podemos decir que, en primer lugar, la aparición de formas de violencia tales como homicidios, abusos y agresiones con armas (que si bien su manifestación es rara) crean la sensación de que un límite ha sido transgredido. En segundo lugar, la edad de los jóvenes envueltos en situaciones de violencia es cada vez menor, hecho que socava la representación de la infancia como “edad de la inocencia”. En tercer lugar, se desdibuja la imagen de la escuela como lugar protegido del “afuera”. En cuarto lugar, los docentes y el personal administrativo en algunos son casos blancos de actos repetidos, mínimos, pero cuya acumulación produce un estado de sobresalto y de amenaza permanente. En algunos estudios, estos actos contra las autoridades de la escuela son denominados “microvictimizaciones”, incivildades o microviolencias, como hemos mencionado anteriormente.

En definitiva, desde este punto de vista se podría entender por qué el impacto de ciertos hechos de violencia dentro de las escuelas es mayor (a pesar de ser estadísticamente poco relevantes) en relación a otros espacios. Pero aun dando cuenta de los quiebres mencionados en nuestras representaciones sobre la infancia y la escuela –entre otras instituciones– creemos que es fundamental no escindir estas nuevas imágenes acerca de los niños de la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran.

43 En García y Kaplan, 2009.



Banksy, en <http://www.banksy.co.uk/shop/index.html>, consultado en octubre de 2009.

“Niños son, en su mayoría, los pobres; y pobres son, en su mayoría, los niños (...). La sociedad los exprime, los vigila, los castiga y a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende”.

“Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.”

Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*.

Aún más, las explicaciones y teorías para comprender en toda su complejidad el fenómeno de la violencia no son suficientes sin acciones concretas dentro de la escuela. Entender es el primer paso para saber qué hacer. Pero, una vez que se comprende la situación, es momento de actuar. Es preciso estar atentos a los modos sutiles que, a veces sin intención, terminan reforzando la desigualdad que los alumnos ya padecen antes del hecho educativo, y que operan debilitando todavía más a los desfavorecidos.

Entonces, las preguntas serían: ¿cómo lograr el desafío de potenciar a todos los alumnos, con sus diferencias, pero sin distinciones implícitas?, ¿cómo evitar que prolifere la clasificación de “alumnos violentos/alumnos no violentos”? En algunos casos, la violencia es una cualidad que se asocia mecánicamente a la pobreza. El “miedo a los violentos” muchas veces esconde el “miedo a los pobres”, que son percibidos como una amenaza. Más generalmente, al que se percibe como amenazante es al diferente.

Tenemos que saber que las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no

son idénticas para todos los estudiantes, aunque también es real que las instituciones y los docentes las pueden poner en tensión en las prácticas concretas, en instituciones concretas logrando, en muchos casos, atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización.

Partiendo de la base de que no todos tienen las mismas posibilidades de beneficio material y simbólico dentro del mundo social y educativo, se torna imprescindible la acción conjunta de todos los que integran la comunidad educativa para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto. Muchas veces las condiciones no son las ideales, pero siempre hay márgenes de autonomía y creatividad para poder actuar.

Si bien el fenómeno de las violencias en las escuelas está determinado por variables sociales exógenas a ellas, que en definitiva le son constitutivas, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que las escuelas continúen siendo un lugar de protección y de inclusión social. Por supuesto que siempre habrá conflicto, ya que es inherente a las relaciones sociales; la cuestión, en todo caso, radica en cómo abordarlo. Conflicto no es sinónimo de violencia, aunque sí sucede que cuando la conflictividad latente es honda (entre individuos, entre grupos, entre instituciones, incluso entre naciones) y no se tramita, no se mediatiza, tendencialmente tiene más probabilidades de expresarse como violencia.

Visibilizar las manifestaciones de violencia enmascaradas, otorgar la verdadera dimensión a las formas menos evidentes, hablar de los miedos en las escuelas, de aquellas formas de humillación y exclusión persistente que hieren, resulta inestimable si queremos comenzar a encontrar respuestas propias a la pregunta por las violencias en las escuelas.



## Nuestra propia canción

Cuando una mujer de cierta tribu de África sabe que está embarazada, se interna en la selva con otras mujeres y juntas rezan y meditan hasta que aparece la canción del niño. Ellas saben que cada alma tiene su propia vibración que expresa su particularidad, unicidad y propósito. Las mujeres encuentran la canción, la entonan y cantan en voz alta. Luego retornan a la tribu y se la enseñan a todos los demás. Cuando nace el niño, la comunidad se junta y le cantan su canción. Luego, cuando el niño va a comenzar su educación, el pueblo se junta y le canta su canción. Cuando se inicia como adulto, nuevamente se juntan todos y le cantan. Cuando llega el momento de su casamiento, la persona escucha su canción en voz de su pueblo. Finalmente, cuando el alma va a irse de este mundo, la familia y amigos se acercan a su cama y del mismo modo que hicieron en su nacimiento, le cantan su canción para acompañarle en el viaje. En esta tribu, hay una ocasión más en la que los pobladores cantan la canción. Si en algún momento durante su vida la persona comete un crimen o un acto social aberrante, se le lleva al centro del poblado y toda la gente de la comunidad forma un círculo a su alrededor. Entonces... le cantan su canción. La tribu sabe que la corrección para las conductas antisociales no es el castigo, sino el amor y el recuerdo de su verdadera identidad. Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de hacer nada que pudiera dañar a otros. Tus amigos conocen tu canción, y te la cantan cuando la olvidaste. Aquellos que te aman no pueden ser engañados por los errores que cometes o las oscuras imágenes que a veces muestras a los demás. Ellos recuerdan tu belleza cuando te sientes feo, tu totalidad cuando estás quebrado, tu inocencia cuando te sientes culpable, tu propósito cuando estás confundido. “No necesito una garantía firmada para saber que la sangre de mis venas es de la tierra y sopla en mi alma como el viento, refresca mi corazón como la lluvia y limpia mi mente como el humo del fuego sagrado”.

Tolba Phanem, poeta afrikana

## Para seguir reflexionando

Para trabajar sobre la violencia simbólica, decidimos ingresar por una dimensión de aquella que tiene que ver con la violencia de género. Asimismo, tomamos como ejemplo algunas propuestas del Programa de Educación Sexual Integral.

En principio, es posible pensar o reconocer al menos tres dimensiones fundamentales desde las cuales pueden pensarse estrategias o líneas de acción para trabajar sobre diversos aspectos vinculados a la violencia simbólica.

**El desarrollo curricular:** es necesario desde los docentes y desde el Equipo de Conducción decidir las formas de incorporar los lineamientos curriculares de Programas como Educación Sexual Integral, pero también de otros programas como Política y ciudadanía, Educación y memoria, y Construcción de ciudadanía en los contenidos de las disciplinas y las materias que se desarrollan diariamente en el aula. Puede incorporarse en forma transversal, desde las asignaturas o a través de proyectos realizados entre varias áreas. También puede pensarse en la organización de espacios específicos. En este sentido, hay que tener en cuenta que cualquier espacio curricular es plausible de incorporar contenidos que permitan visibilizar todo tipo de violencias simbólicas, tal como se manifestaron históricamente y tal como se encubren en las relaciones actuales de la vida cotidiana.

Así, por ejemplo, cuando desde Historia se enseña y se aprende o se reflexiona sobre el amor y el matrimonio en la Edad Media, o desde Biología o Comunicación (a través del análisis crítico de publicidades) se trabaja sobre el cuerpo y los ideales hegemónicos de belleza en hombres y mujeres, se está trabajando sobre cuestiones que, en principio, hacen a la violencia de género pero que se enmarcan dentro del campo de la violencia simbólica.

**La organización de la vida institucional cotidiana:** ciertos actos, escenarios y normas que constituyen la urdimbre de la vida escolar que reproducen visiones de desigualdad deben ser, sin duda, objeto de revisión y análisis. En este sentido, más allá del currículum explícito o formal, se hace necesario pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza, de respeto mutuo y de igualdad de condiciones, y en qué medida incluyen las opiniones de las y los estudiantes y la promoción de relaciones igualitarias.

**Situaciones que irrumpen en la vida escolar:** ciertos conflictos o peleas ocasionales entre niños y niñas, noviazgos violentos, maternidades y paternidades adolescentes, cambios de género y todo tipo de situaciones de discriminación pueden ser oportunidades de enseñanza y aprendizaje para adultos, niños y jóvenes de contenidos y valores vinculados a la igualdad, al reconocimiento y expansión de derechos y a la valoración de emociones, sentimientos propios y ajenos, y el respeto del propio cuerpo y el de los y las demás.

### Trabajando sobre modelos y estereotipos

Seleccionar imágenes publicitarias de diarios, revistas, donde se muestren niños, jóvenes, mujeres, hombres, madres, padres, familias. Observarlas y analizar:

- ¿Qué modelos nos transmiten cada una de ellas respecto de lo que tiene que ser un niño, un joven, una mujer, una madre, una familia, un padre?
- ¿Nos sentimos identificados con esas imágenes?
- ¿Qué otras formas de ser niño, joven, mujer, madre, padre existen?
- ¿Qué otros modelos de familia conocen? Describirlos.
- ¿Qué es y cómo se forma un estereotipo?

### Desarticulando prejuicios

Para trabajar con los niños y las niñas, además, se pueden seleccionar imágenes de juegos y juguetes destinados tradicionalmente a varones o a mujeres. Mostrarlos y conversar acerca de por qué creen que cada juego es jugado por uno y otros; quién o quiénes dicen a qué juegos se deben jugar. Reflexionar sobre las vestimentas y los colores atribuidos a unos y otros. Debatir sobre los roles dentro de las familias y cuántos tipos de familias conocen.

## Haciendo historia

Como es sabido, la violencia de género es histórica. Encontrar ejemplos del pasado no tan lejano nos permite entender cómo se ha ido manifestando esta problemática a lo largo del tiempo y qué aspectos aparecen hoy de modo más solapado que los que se observan en los siguientes afiches.



### Publicidad de jabón Palmolive

Trad.:

La mayoría de los hombres preguntan  
"¿es linda?" y no, "¿es inteligente?"

### Publicidad para vitaminas "Total"

Trad. (juego de palabras en inglés):

"Mantené tu casa (limpia) mientras  
mantenés bajo tu peso".

Total controla tus vitaminas mientras  
vos controlás tu peso.

Extraídos de: <http://www.retronaut.co/2011/06/vintage-ad-sexism/>, consultado en junio de 2012.

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre estos avisos y los que aparecen hoy en las revistas y en algunos programas de televisión?
- ¿Qué comentarios o frases se dicen en la escuela que pueden relacionarse con el papel social que se le asigna a la mujer en estos avisos?
- ¿Cuál sería el lugar de los hombres que presuponen estos avisos?

## Analizando el uso de las palabras

Para esta actividad se seleccionó un artículo en el cual resulta obvia la desmesura de la medida tomada, y por ello es que fue elegido: para detectar aquellos términos que no son tan obvios, sobre todo en artículos con los que en una lectura superficial se podría acordar. Se sugiere leerlo y conversar teniendo en cuenta las preguntas que se enuncian a continuación.

**EEUU** | Autoridades dicen que ‘fue un error’

### **Detenida y esposada una niña de 12 años en Nueva York por escribir en su pupitre**

**Efe** | Nueva York

Una niña latina de 12 años fue sacada esposada de su escuela en Forest Hills (Queens, Nueva York) y llevada a una comisaría de la policía por haber escrito en su pupitre, según informó en su edición digital el diario ‘Daily News’.

Alexa González garabateaba unas palabras en su pupitre mientras aguardaba la llegada de su maestra de español, el pasado lunes, en la escuela superior 190 en Forest Hills, en el condado de Queens (Nueva York, EEUU).

Alexa, que escribió con tinta lavable, según la propia niña, “Quiero a mis amigas Abby y Faith”, “Lex estuvo aquí. 2/1/10” y dibujó una carita feliz, fue llevada a un cuartel de policía cercano, donde estuvo algunas horas, dijo la madre, Moraima Camacho, en declaraciones que reproduce el diario ‘Daily News’.

“Lloré mucho. Hice dos pequeños garabatos, que eran fáciles de borrar. Ponerme esposas era innecesario. Pensé que sólo tendría que limpiarlo”, señaló la menor, que hasta ahora había tenido un buen récord de asistencia a la escuela, a la que no ha vuelto desde el lunes porque fue suspendida.

El pasado martes, Camacho y su hija fueron a la Corte de Familia, donde a la niña se le impusieron, además, ocho horas de trabajo comunitario y un ensayo de lo que aprendió de esta experiencia. Camacho, de 49 años, aseguró que están viviendo “una pesadilla”, mientras la Unión de Libertades Civiles de Nueva York condenó el acto.

El Departamento de Educación señaló a través de su portavoz, David Cantor, que la detención de la niña “fue un error”, mientras que la policía indicó que aunque están autorizados para hacer detenciones, “debe prevalecer el sentido común y usar la discreción al decidir si realmente es necesario recurrir a las esposas”.

La Unión de Libertades Civiles de Nueva York presentó el mes pasado una demanda en una corte federal contra la Policía de la ciudad por las más de 20 detenciones y uso de fuerza excesiva contra los niños.

Fuente: [http://www.elmundo.es/america/2010/02/06/estados\\_unidos/1265412760.html](http://www.elmundo.es/america/2010/02/06/estados_unidos/1265412760.html), consultado en septiembre de 2014.

1. ¿Por qué creen que el periodista menciona que la niña es latina?
2. ¿Están de acuerdo con que la medida “fue un error”, como sostuvieron las autoridades educativas? ¿Por qué?
3. Si ustedes fueran el o la periodista, ¿cómo redactarían esta frase?: “(...) señaló la menor, que hasta ahora había tenido un buen récord de asistencia a la escuela”
4. Respecto de la última frase “uso de fuerza excesiva contra los niños”, ¿cuál sería un uso no excesivo de la fuerza?
5. Teniendo en cuenta la siguiente oración “(...) a la niña se le impusieron, además, ocho horas de trabajo comunitario y un ensayo de lo que aprendió de esta experiencia”:
  - busquen algún artículo de alguna fuente confiable donde el trabajo comunitario sea realizado *por un niño*.
  - ¿qué creen que la niña aprendió de esa experiencia (más allá de lo que haya escrito en el ensayo que le obligaron a escribir)?

### Promover la complejidad

Trabajar sobre estereotipos y estigmatizaciones a través de la narración de diversas historias permite entender la realidad con mayor complejidad, evitando caer en los reduccionismos y simplificaciones. Para ello, la propuesta es leer detenidamente los extractos de la conferencia de Chiamamanda y, en función de ello, responder las consignas que se encuentran debajo.

## El peligro de una sola historia

Cuando comencé a escribir, a los siete años, cuentos a lápiz con ilustraciones de crayón, que mi pobre madre tenía que leer, escribí el mismo tipo de historias que leía. Todos mis personajes eran blancos y de ojos azules, que jugaban en la nieve, comían manzanas y hablaban seguido sobre el clima: “qué bueno que el sol ha salido.” Esto, a pesar de que vivía en Nigeria y nunca había salido de Nigeria, no teníamos nieve, comíamos mangos y nunca hablábamos sobre el clima porque no era necesario.

Creo que esto demuestra cuán vulnerables e influenciables somos ante una historia, especialmente en nuestra infancia. Porque yo solo leía libros en que los personajes eran extranjeros, estaba convencida de que los libros, por naturaleza, debían tener extranjeros, y narrar cosas con las que yo no podía identificarme.

Todo cambió cuando descubrí los libros africanos. No había muchos disponibles y no eran fáciles de encontrar como los libros extranjeros...pero me di cuenta de que personas como yo, niñas con piel color chocolate, cuyo cabello rizado no se podía atar en colas de caballo, también podían existir en la literatura.

Comencé a escribir sobre cosas que reconocía. Yo amaba los libros ingleses y estadounidenses que leí, avivaron mi imaginación y me abrieron nuevos mundos; pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que personas como yo podían existir en la literatura. Mi descubrimiento de los escritores africanos me salvó de conocer una sola historia sobre qué son los libros.

Mi familia es nigeriana, convencional de clase media. Mi padre fue profesor, mi madre fue administradora y teníamos, como era costumbre, personal doméstico de pueblos cercanos. Cuando cumplí ocho años, un nuevo criado vino a casa, su nombre era Fide. Lo único que mi madre nos contaba sobre él era que su familia era muy pobre. Mi madre enviaba batatas, arroz y nuestra ropa vieja, a su familia. Cuando no terminaba mi cena, mi madre decía “¡Come! ¿No sabes que la familia de Fide no tiene nada?” Yo sentía gran lástima por la familia de Fide.

Un sábado fuimos a visitarlo a su pueblo; su madre nos mostró una bella cesta de rafia teñida hecha por su hermano. Estaba sorprendida, pues no creía que alguien de su familia pudiera hacer algo. Lo único que sabía es que eran muy pobres y era imposible verlos como algo más que pobres. Su pobreza era mi única historia sobre ellos.

Años después, pensé sobre esto cuando dejé Nigeria para ir a la universidad en EE.UU. Tenía 19 años. Había impactado a mi compañera de cuarto estadounidense, preguntó dónde había aprendido a hablar inglés tan bien y estaba confundida cuando le dije que en Nigeria el idioma oficial resultaba ser el inglés. Me preguntó si podría escuchar mi «música tribal» y se mostró por tanto muy decepcionada cuando le mostré mi cinta de Mariah Carey...

(...) Mi compañera conocía una sola historia de África, una única historia de catástrofe; en esta única historia, no era posible que los africanos se parecieran a ella de ninguna forma, no había posibilidad de sentimientos más complejos que el de lástima, no había posibilidad de una conexión como iguales.

(...) Es así como creamos la historia única, mostramos a un pueblo como una cosa, una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierte en eso. Es imposible hablar sobre la historia única sin hablar del poder. Al igual que nuestros mundos económicos y políticos, las historias también se definen por el principio de nkali “ser más grande que el otro”. Cómo se cuentan, quién las cuenta cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas en verdad depende del poder.

El poder es la capacidad no solo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva. (...) La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia... La consecuencia de la historia única es esta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes (...).

¿Qué hubiera sido si mi madre nos hubiera contado que la familia de Fide era pobre y trabajadora? ¿Y si tuviéramos una cadena de TV africana que transmitiera diversas historias africanas en todo el mundo?

Me gustaría terminar con este pensamiento: cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso. Gracias.

Algunos párrafos de la novelista nigeriana Chiamamanda Adichie sobre el peligro de la única historia. En: [http://www.ted.com/talks/lang/es/chiamamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/es/chiamamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html), consultado en septiembre de 2014.



En grupos, narrar “un día en la vida de Fide” desde un punto de vista distinto:

Desde la perspectiva de la madre de Chiamamanda.

- Desde la perspectiva de un docente de Fide que observa que este nunca participa.
- Desde la perspectiva de un noticiero que lo retrata porque Fide ha sido noticia.
- Desde la perspectiva de un policía que lo vio pasar por la calle y le llamó la atención.
- Desde la perspectiva de un compañero de escuela con el que siempre se pelea.
- Desde la propia perspectiva de Fide, o sea, en primera persona.

Finalmente, comparar todas las historias construidas sobre él.

- ¿Qué características hay en común entre dos o más perspectivas? ¿Por qué creen que aparecieron en esas historias esos aspectos en común?
- ¿Qué diferencias encuentran entre las distintas perspectivas? ¿A qué se deben esas diferencias?
- Si Fide viniese desde África a vivir a la Argentina y comenzara a estudiar en una escuela, ¿qué sentiría? ¿Tendría amigos? ¿Qué haría además de ir a la escuela?

Con los más pequeños se puede trabajar el tema de los distintos puntos de vista de una historia de diversas maneras. Una de ellas es inventando otras versiones sobre los cuentos tradicionales donde, por ejemplo, “Cenicienta” le agradece al príncipe haberle encontrado su zapato pero se rehúsa a casarse con él porque no le interesa contraer matrimonio; o creando –como ya lo han hecho muchos autores con Caperucita Roja y otros clásicos– la historia desde la perspectiva de otro personaje como por ejemplo el lobo, en la que describe que se sentía discriminado por la niña.

El objetivo es poner en evidencia que una misma historia puede tener diferentes versiones, del mismo modo que sucede cuando se produce un conflicto en la escuela, en la vida real: cada uno tiene su versión de lo que ocurrió. Lo importante es escuchar todas las perspectivas, reconocer que la propia es solo un punto de vista pero no el único y entender que para encontrar soluciones a los conflictos hay que dialogar, esto es, expresar los propios puntos de vista, escuchar los ajenos y tratar de llegar a un acuerdo.



# ■ CAPÍTULO 2

# La mirada social que se construye sobre el alumno violento

## Violencias y escuela en los medios

*Y seguimos en la mañana, 7 y 23, a todo ritmo, está fresco, a levantarse, 4 muertos, el asesinato que hoy o mañana puede tocar a la puerta de su casa, la inflación para esta tarde puede ser del 40% (...) otro muerto nos informan, a todo ritmo y seguimos con el mejor panorama de noticias que usted no necesita pero consume para enfurecer, para quemarse los nervios y estallar en un hartazgo que lo lleva a la depresión y a la furia (...)*<sup>44</sup>

### **Violencia escolar: nuevos cuatro casos de agresión**<sup>45</sup>

Un alumno fue apuñalado, otro golpeado y un tercero asistió armado a clase, mientras una maestra fue agredida por un padre, en cuatro casos de violencia escolar registrados en las últimas horas en Entre Ríos, La Plata, Santiago del Estero y San Juan.

### **Una pelea entre alumnos terminó con un adolescente asesinado**<sup>46</sup>

L. González tenía 16 años y murió al quedar en medio de una pelea entre bandas de una escuela de la localidad bonaerense de Benavídez. Hay dos menores de 15 años detenidos.

44 Extracto de Peter Capusotto y sus videos en: <http://www.youtube.com/watch?v=H-kpCLaTR6o&NR=1>, consultado en septiembre de 2014.

45 Fuente: <http://www.infobae.com/notas/469869-Una-pelea-entre-alumnos-termino-con-un-adolescente-asesinado.html>, consultado en septiembre de 2014.

46 Fuente: <http://www.infobae.com/notas/469869-Una-pelea-entre-alumnos-termino-con-un-adolescente-asesinado.html>, consultado en septiembre de 2014.

Comenzamos a habituarnos a leer en los periódicos y ver en la televisión escenas de violencia bajo el epígrafe “violencia escolar”. Pareciera tratarse de un fenómeno con vida propia dentro de los diarios (muchas veces, en la sección referida al ámbito policial), como si dicho término no necesitara explicación. Los hechos se van presentando como casos espectaculares que lentamente pasan a conformar una especie de prontuario social del niño y del adolescente de nuestro tiempo, como resultado de continuos intentos de captar nuestra atención por medio de títulos impactantes que comienzan por sorprendernos para finalmente dejarnos completamente anestesiados.

Lo excepcional se percibe como la norma y, entonces, los actos aislados se vivencian como la escenografía o el escenario escolar actual. El corolario de este estado de excepcionalidad que se transmuta en totalidad es un reduccionismo que consiste en sostener que “todas las escuelas”, que “todos los alumnos son violentos” y que “no hay autoridad”. Es más, muy sutilmente se traduce una idea nostálgica y restauradora de la escuela, del alumno y de la autoridad: “alumnos eran los de antes”, “escuelas era aquellas donde la palabra del maestro pesaba”, “la escuela argentina está en decadencia”.

En relación con la producción de estas imágenes y palabras acerca de lo escolar, que intentan imponerse como verdades incuestionables invadiendo o anestesiando el sentido común de los ciudadanos, entendemos que es necesario poner la lupa y detenernos a reflexionar sobre la mirada social que se va construyendo en torno a la violencia en las escuelas y los discursos que van circulando sobre el mundo escolar. ¿Qué imágenes del niño y del joven prevalecen? ¿Qué visión predomina sobre la institución y la autoridad escolar? ¿Por qué cualquier hecho que involucra a jóvenes que estudian en algún colegio secundario es nominado como “violencia escolar”, aun cuando ocurra fuera de la escuela? Pareciera, por momentos, que es la escuela, la institución la generadora de la violencia en los boliches, en los barrios, en los estadios de fútbol; o, incluso, la responsable de no haber transformado a esos jóvenes en sujetos temperamentados y autocoaccionados. Por momentos parece olvidarse el hecho de que, junto con la experiencia escolar, los alumnos tienen una historia social previa que los fabrica como sujetos. Desde todas las posiciones se le pide a la escuela que alcance la pacificación que la sociedad no logra alcanzar. Se le pide a la escuela aquello que las sociedades no logran concretar, lo cual representa una demanda excesiva, pero a la vez esa misma demanda desmedida pone en evidencia que la institución educativa es un lugar donde todavía se depositan altas expectativas y esperanzas colectivas.

Ya hemos analizado los orígenes del término “Violencia escolar” y las implicancias teóricas de asociar mecánicamente el término *violencia a la escuela*, como si fuese un fenómeno inherente a esta última. No obstante, observando los discursos mediáticos, llama la atención el hecho de que frente a un robo en un hospital o cuando un paciente se violenta con un médico a casi nadie se le ocurriría tipificar esa situación como “violencia hospitalaria”. Pero si un padre le da una golpiza a una maestra (situación muy excepcional contemplando la inmensa cantidad de interacciones que se dan a diario entre las millones de personas que habitan las miles de escuelas de la Provincia), ahí sí se recurre a la nominación de “violencia escolar”. La repetición de escenas y los usos del lenguaje, sin una mirada crítica, van construyendo un imaginario en torno a la escuela y a quienes asisten o trabajan en ella, vinculado más a un campo de batalla donde cada cual trata de sobrevivir a cualquier precio que a un espacio donde, entre otras cosas, prevalecen las formas del diálogo.

“Otro tema es el efecto agenda. Hay semanas donde todos los obreros de la construcción se caen de los andamios, otra semana todos roban en la ruta, otra semana asaltan abuelos, y hay semanas de violencia en la escuela que configuran grandes construcciones de sentido. Hay conflictos que son inherentes a la interacción y la escuela, en ese sentido, es un escenario de intercambios constantes. ¿Por qué no construimos nosotros la propia agenda de la escuela? ¿Por qué no hay semanas de centros de estudiantes solidarios con las escuelas? ¿Por qué no hay jornadas de expresiones artísticas adolescentes vinculadas con la plástica, el dibujo, el teatro? ¿Por qué no se difunde la importancia de los pibes en los medios de comunicación locales, los pibes y la radio, los pibes y la imagen, los pibes y los cortos? No hay semanas en los medios de comunicación que hablen del alto nivel de solidaridad que los pibes pueden llevar adelante en procesos institucionales escolarizados. Debemos pensar la posibilidad de generar otro tipo de agenda donde los pibes también se puedan reconocer.”

Reflexiones durante el Encuentro de Docentes y Directores del Nivel Secundario. San Pedro, 2008, organizado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria

**Las otras noticias que los medios masivos no difunden<sup>47</sup>**

12/08/2011

**Alumnos secundarios fabricaron libros para chicos internados**

A modo de adelanto del festejo del Día del Niño, los alumnos de la Escuela de Educación Secundaria N° 11 de La Plata se vistieron de payasos y de otros personajes infantiles y visitaron a los chicos internados en el Hospital de Niños “Sor María Ludovica” local, a quienes les regalaron libros de cuentos y para pintar que ellos mismos fabricaron.

07/09/2011

**Alumnos de una escuela técnica de Avellaneda en una acción solidaria**

Los alumnos de la Escuela de Educación Técnica N° 2 de Villa Corina, en Avellaneda, decidieron transformar el trabajo final para obtener su tecnicatura en una acción solidaria y, de esta manera, fabricaron distintos elementos para donar a la Escuela de Educación Especial N° 507, del mismo distrito.

12/10/2011

**Alumnos de Pergamino hacen teatro en contra de la discriminación**

Como parte de un proyecto teatral sobre la discriminación, denominado “Sos tan distinto como yo”, alumnos de tres escuelas secundarias de Pergamino viajaron a la ciudad de San Nicolás para participar del Encuentro Regional Jóvenes y Memoria, organizado por la Comisión Provincial por la Memoria.

<sup>47</sup> Fuente: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcy/v072/enlasescuelas/enlasescuelas.cfm>, consultado diciembre de 2011.





Secretaría de Derechos Humanos, prov. de Bs. As., <http://www.sdh.gba.gov.ar/prensa/>  
 Más de 200 estudiantes participaron del taller “Centro de estudiantes, jóvenes y participación política” dictado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires en el municipio de San Vicente.



<http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcy/24/10/2011> 10 escuelas de la Provincia fueron premiadas en Feria de Ciencia  
<http://abc.gov.ar/>, día de la educación técnica.

Las escuelas intervienen en la conflictividad cotidiana a través de respuestas pedagógicas más o menos conscientes, más o menos sistematizadas. Pero los discursos sociales suelen equiparar conflicto y violencia. Las situaciones de violencia, a diferencia de la tramitación de la conflictividad inherente a las relaciones sociales propias de habitar junto a otros, suelen ser extrañas a esa cotidianeidad e irrumpen con una fuerza que parece conmover los cimientos de las instituciones y las formas de interacción familiares, y quedan bajo sospecha las prácticas de los actores de la vida escolar.



¿Cuál es la mirada que se va cristalizando en torno a nuestras escuelas?

En: <http://1.bp.blogspot.com>

Si tomamos como verdades irrefutables el contenido de las noticias que difunden algunos medios de comunicación y prestamos atención a la creciente inquietud social por el tema de “la inseguridad”, podríamos concluir que la escuela es un lugar donde lo usual es la violencia. Sin embargo, si la comparamos con eventos deportivos o algunas expresiones políticas, la violencia que transcurre en el ámbito de la escuela es mucho menor. De hecho, las estadísticas muestran que los índices son poco significativos si tenemos en cuenta que el sistema escolar lo integran millones de alumnos en todo el país. Esto no implica negar la existencia de situaciones de violencia en la escuela, sino que nos permite empezar a poner en cuestión aquellas noticias basadas en hechos aislados y descontextualizados que se amplifican y repiten para terminar describiendo una realidad escolar que no coincide con lo que se vive allí todos los días.

Si se amplía la lente, la fotografía escolar retrataría toda la riqueza y la complejidad de esa institución social. Un hecho de violencia es solo una instantánea. Existe, desde ya, pero no es reductible a todo lo escolar. Las relaciones sociales de los alumnos con sus pares y con la autoridad son dinámicas, cambiantes y en proceso. No son relaciones intrínsecamente peligrosas o amenazantes por más que aparezcan actos de violencia.

Si un gerente de una empresa de seguridad mata a otro conductor porque se le adelantó en el peaje –explica Muñoz–, la sociedad no visibiliza el peligro como estructural. Si lo hiciera, hoy estaríamos hablando de lo peligrosas que son las empleadas de Tribunales, porque una de ellas ayer mató a su pareja a cuchilladas, después de haber ingerido antidepresivos y bebido alcohol. Se lo toma, más bien, como un caso, una ruptura en el orden biográfico de esa persona. En cambio, si un chico se pelea con otro y lo mata de un puntazo, es un problema estructural, son todos los jóvenes violentos y eso da para vincular con infinidad de discursos<sup>48</sup>.

48 Damián Muñoz, integrante de la Comisión de Infancia de la Defensoría General de la Nación, en la nota “La violencia está en los otros”, en el diario Página 12.



“Con ojos de niño”, Francesco Tonucci.

Indagar sobre las cadenas de asociaciones semánticas que ofrecen buena parte de los discursos mediáticos pone de manifiesto otras dimensiones que escapan al etiquetamiento y al reduccionismo<sup>49</sup>.

Si todavía pensamos que, aun con sus dificultades, la escuela continúa siendo un espacio donde los niños y jóvenes pueden vivir sus infancias y juventudes, donde es posible escucharlos y comprenderlos, donde los conflictos pueden atravesarse de formas no violentas, entonces se hace necesario desmontar estas concepciones donde lo escolar aparece adjetivando la violencia. Para lo cual, nos preguntamos: ¿en qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia frente a la mirada que la cataloga como violenta? O, por el contrario: ¿funcionan en su interior los mecanismos de la judicialización de los jóvenes estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad: ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia y pacificación para estos niños y jóvenes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización?

Si bien no se puede reducir la violencia a la exclusión, lo cierto es que las violencias en las escuelas pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades que poseen consecuencias personales. Retomando ideas del sociólogo alemán Norbert Elias, desde un

49 Algunos conceptos claves para la lectura crítica de los medios, pueden encontrarse en el sitio web *Jóvenes y Educación. Miradas alternativas*. Disponible en: [http://jovenes.esy.es/mirada-salternativas/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=54](http://jovenes.esy.es/mirada-salternativas/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=54), consultado en septiembre de 2014.

enfoque sociohistórico y educativo sostenemos que son las sociedades las que tornan brutales a las personas y no su naturaleza individual. La desigualdad y la fragmentación social son el caldo de cultivo para la emergencia de comportamientos sociales asociados a la violencia. Así se evidencia en las entrevistas tomadas a los jóvenes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires<sup>50</sup>:

**Alumno 1:** Y sí, pero digo... ponele los que están más cerca de la villa... porque ponele en Salta y el Chaco son más pobres y no hay violencia.

**Entrevistador:** A ver, tenemos a una persona pobre del conurbano y a esta otra de Salta, que tal vez sea más pobre, ¿por qué hay más violencia en las escuelas pobres de acá que en las de Salta?

**A1:** Es gente más tranquila, es gente de pueblito, son todos pobres, a todos les falta... y acá son como dos clases sociales: los que tienen y los que no tienen, y hay veces que los que no tienen les hacen cosas a los que tienen, y al revés; son dos clases sociales que no sé, no se llevan, está mal eso porque los que tienen no hacen nada por los que no tienen, y si yo no tengo yo ayudo a los demás pero el que tiene no ayuda...

**A2:** Los que tienen se interesan por ellos mismos.

**E:** Si no existiera esta diferencia entre ricos y pobres, gente que tiene y gente que no, ¿los niveles de violencia serían los mismos?

**A:** No, yo creo que sería todo diferente, porque si no hubiera los niveles de pobreza que hay, disminuiría [la violencia] porque habría trabajo, habría educación; si vos a la gente le das educación, se cubren las necesidades básicas, les das trabajo, esto se acaba. Es que es muy difícil..., y para empezar a eliminar tenés que empezar de arriba para abajo, porque los más chorros están arriba, porque nosotros somos la sociedad y no se escucha a la sociedad y bueno, es un tema muy difícil...

(...)

**E:** ¿Y qué cosas pueden llevar a la violencia?

**A1:** Y... la junta, la personalidad, el tipo de vida que uno tiene también, por ejemplo un chico pobre que viva en la villa, *ese sí va a ser violento quizás*.

**A2:** Según cómo se lo trate como persona.

**A1:** Pero en los chicos que vemos en la tele que roban quizás por el tipo de vida que tienen, por ahí la vida no les es fácil y lo hacen como para defenderse y no es una elección de ellos sino por el tipo de vida que tienen.

**E:** ¿Y esa vida cómo sería?

**A1:** El no tener un lugar dónde vivir, no tener en qué trabajar, creo que todo eso influye mucho.

<sup>50</sup> Kaplan, Krotsch y Orce, o. cit.

**A2:** Yo veo en la tele, en esos programas en la villas que siempre se pelean y se enfrentan y que la violencia termina llegando pero porque es la vida que les tocó...

**A1:** Y por ahí el tema de que vos tenés y yo no, hace que lo lleve a hacer esas cosas que hacen...

**E:** ¿La diferencia entre alguien que tiene y que no tiene puede generar violencia?

**A1:** *Sí, puede ser.*

Es importante aclarar que entender la violencia dentro de las profundas desigualdades no implica atribuirla a la pobreza ni a los sujetos atravesados por ella, como tampoco a cualidades personales ni intrínsecas de ciertos individuos o grupos, sino que atraviesa relaciones de poder en cada institución, cultura, nación. Como venimos sosteniendo, la violencia es una cualidad relacional y posee múltiples manifestaciones y significados.

De todos modos, en contextos institucionales de pacificación, los individuos y grupos tenderán en mayor medida a autolimitar sus impulsos y a expresar prácticas civilizatorias. Vivir junto a otros será una experiencia potenciadora de cada uno y del colectivo escolar.

Las formas de autocontrol son el resultado de un proceso de toda la vida, donde el sujeto trabaja consigo mismo para ir interiorizando formas de controlar o reprimir sus instintos y aprender a con-vivir (vivir juntos). Esta afirmación es central para intervenir sobre los comportamientos sociales: habitar junto a otros es un aprendizaje que vamos haciendo en todas las instancias de socialización y a lo largo de nuestra existencia. De hecho, los individuos somos *en* sociedad.

Comprender la institución escolar en una relación de imbricación con la sociedad de la que participa nos sitúa en una postura teórica y práctica alternativa, que se opone a aquellas visiones judicializantes y estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de los estudiantes como sujetos peligrosos, de los cuales habría que resguardarse. Las perspectivas criminalizantes –que gozan de suficiente hegemonía en ciertos discursos sociales y también en una serie de desarrollos provenientes del campo académico– desestiman, por principio, la potencialidad que poseen la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción dialógica y civilidad.

El abundante uso del lenguaje penal con el que los medios relatan hechos de violencia en las escuelas, mostrando como “delincuentes” a sus actores,

es una expresión de esta mirada criminalizante. Se equipara violencia a delito. Se habla de los “menores”, “rateritos”, “el criminal de 15 años”, “pibes chorros” y se priorizan “fuentes policiales”. Pareciera que las noticias condenan antes que las sentencias judiciales a muchos de estos chicos que ya nacieron condenados por la desigualdad social. La judicialización<sup>51</sup> consiste en dar un tratamiento criminológico a ciertos comportamientos sociales que, si bien son transgresiones a las normas y códigos de con-vivencia (vivir con otros; vivir junto a otros), siempre son infracciones a la ley.

Estas caracterizaciones de los jóvenes que hacen hincapié en los rasgos individualistas y consumistas se convierten en el discurso hegemónico y discriminatorio de las clases sociales: las imágenes exitistas, muestran una vida estilizada y llena de bienes de consumo. En las clases más bajas, las imágenes solo muestran lo que es feo, sucio y violento. Este discurso de los medios contribuye a crear una situación paradójica: *mientras que la juventud es amada, los jóvenes reales son odiados*. Porque esa juventud idealizada y presentada como portadora de la belleza, del valor y del placer, se transforma en un estilo de vida de personas adultas y maduras, lo cual contribuye al éxito del mercado capitalista. Pero los jóvenes reales presentes en los medios de comunicación, son especialmente los desempleados, los que andan en los barrios y centros urbanos –grafiteros, rockeros, raperos, bailarines de la calle, los encargados de coches, recolectores de residuos reciclables, los trabajadores poco calificados– y los jóvenes de barrios pobres, que constituyen la mayor parte de la población predominantemente joven de los países latinoamericanos. Estos son odiados y tratados como “clase peligrosa”, alborotadores, punks, stoners, como la “generación perdida”. A juzgar por los modelos distorsionados de presentación de los jóvenes, podemos asumir que aquellos son la expresión radical de una sociedad que ha agotado los procedimientos para la construcción de subjetividades colectivas. Sin embargo, ¿son estos los puntos de referencia culturales que prevalecen en las experiencias generacionales de los jóvenes de hoy? ¿Es posible que los jóvenes tengan experiencias que no estén marcadas por la exacerbación del individualismo y el consumismo?

Antunes Tavares, 2011

51 El concepto de judicialización de la infancia es sumamente complejo de desglosar. La judicialización de la infancia es un concepto que se desprende como consecuencia de las prácticas del sistema legal (punitivo- represivo) de menores. Es por esto una categoría histórica. Además, cuando pensamos la infancia y su judicialización, estamos pensando también la judicialización de la pobreza, de familias completas que entran en esta lógica.

Sobreviviendo en este  
mundo nos criamos,  
y nos marginan todos,  
a nadie le importamos,  
solo nos nombran,  
cuando mal actuamos,  
cuando nos drogamos,  
robamos,  
o matamos...

Yo pienso,  
deberían dar otras opciones,  
ya están llenos los penales,  
de malandras  
y ladrones.

En mi barrio  
se tendrían que formar profesionales,  
en lugar de que los chicos,  
se hagan criminales...

Este es el mundo del revés,  
donde yo vivo,  
donde tu amigo,  
mañana puede ser tu enemigo,  
donde a los chicos les falta,  
qué comer, y abrigo,  
donde los buenos se mueren,  
y los malos siguen vivos...

Fragmento de la canción “el mundo del revés” del grupo Fuerte Apache.

## La construcción social de las infancias: niños y menores

Otro sangriento hecho protagonizado por un menor delincuente. ¿Alguien los parará?<sup>52</sup>

**Robito del siglo** (así lo tituló un importante matutino gráfico)<sup>53</sup>

Un chico de 5 años de una escuela de la ciudad le saca un muñeco a un compañero y no se lo quiere devolver. La madre del damnificado radica la denuncia en la comisaría. El hecho termina en la Justicia y al pequeño se le abre una causa penal por “hurto”.

Retomando el proceso de criminalización que opera en la titulación de algunas noticias periodísticas, observamos que es muy frecuente la utilización del término “menor”. La pregunta que nos surge es ¿por qué se emplea la palabra “menor” y no “niño”? El origen del término “menor” proviene de la Ley del Patronato que considera al niño como un menor, objeto de tutela por parte del Estado por encontrarse en “riesgo moral o material”<sup>54</sup>. Sin embargo, en términos de Emilio García Méndez (1992), la idea de protección del “menor” dio pie a interpretaciones diversas: por un lado *proteger a la sociedad del menor susceptible de convertirse en infractor* y, por otro lado, *proteger al menor de una sociedad susceptible de no corregir su desviación futura*. Siguiendo con la construcción histórica y social del término, se puede afirmar que ya desde fines del siglo XIX se configuran las dos infancias: la de

52 Fuente: [http://www.elretratodehoy.com.ar/ver\\_nota.asp?cod=5850](http://www.elretratodehoy.com.ar/ver_nota.asp?cod=5850), consultado en octubre de 2009.

53 Ver la nota de la noticia el día después: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-35489-2004-05-18.html>, consultado en septiembre de 2014.

54 Entendido como “abandono material o moral o peligro, la ejecución por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral, la incitación por padres, tutores o guardadores de actos perjudiciales, su frecuentación a sitios inmorales o de juego, con ladrones o gente viciosa o de mal vivir o que no habiendo cumplido los 18 años, vendan periódicos u objetos de cualquier naturaleza, que fueren en las calles o negocios públicos o cuando en sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud” (Ley 10903. Art. 21)



los niños propiamente dichos, con posiciones de sujeto por su pertenencia a una familia legítima y al sistema de educación pública; y la de los menores, con posiciones de sujeto-objeto relacionadas con la carencia de familia, recursos o desamparo moral y pupilo del Estado. Es decir que la categoría “menor” se forja en un circuito de nominación y tutela que determina que esos sujetos queden inhibidos<sup>55</sup> en su acceso a otros territorios de la sociedad y la cultura. En cambio, al hablar de niños nos paramos en otro paradigma que es el de la doctrina de la protección integral. Desde la misma, se los visualiza como sujetos de derecho y es el Estado el que tiene la obligación de garantizar el efectivo cumplimiento de los mismos.

Tu hijo podría ser un menor  
consultá a un especialista,  
igual pa' que saques tu conclusión,  
te damos algunas pistas.  
Los que piden un triciclo para reyes  
¿Qué son? Son los niños  
Los que piden una moneda en la calle  
¿Qué son? Son menores  
Los que juegan con juguetes de colores  
¿Qué son? Son los niños  
Los que hacen malabares con limones  
¿Qué son? Son menores  
Los que luego de la escuela hacen deporte  
¿Qué son? Son los niños  
Los que juegan con las barbies en vez de al fútbol  
¿Qué son? Medios raros... ¿Entonces?  
¡Son menores!

*¿Niños o Menores?* Tema interpretado por la murga uruguaya “La Mojigata” En:  
<http://www.youtube.com/watch?v=AqsdAquQvbQ&feature=share>, consultado en  
septiembre de 2014.

55 Como remarca García Méndez (1992), existe un criterio jurídico sancionador por el cual se mantiene a millares de niños y jóvenes en institutos de menores privados de libertad por la mera falta de recursos materiales o el no-funcionamiento de las instituciones encargadas de la protección y desarrollo de la niñez.

Es interesante observar cómo los medios actualizan dichas construcciones sociales e históricas sobre las infancias: “nene” *connota un sujeto de derecho, mientras que “menor” refiere a un sujeto de asistencia o control (“el pobre”). El “menor delincuente”, como es designado en el titular de la noticia citada anteriormente, condensa claramente la idea de niño como un sujeto del cual la sociedad debe protegerse, en vez de proteger.*

(...) Que uno de los objetivos de la educación secundaria planteados en el marco de Ley citado, es “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto”;

Que es un objetivo de la educación secundaria “garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del nivel”;

Que los Centros de Estudiantes y otras formas de organización estudiantil permiten el desarrollo del sentido de pertenencia a la institución, favoreciendo la inclusión y permanencia en la misma;

Que la Dirección General de Cultura y Educación en el marco del artículo 88, inciso h) de la Ley de Educación Provincial, ha realizado acciones a fin de conocer, reconocer y propiciar la participación estudiantil, como uno de los ejes de la política educativa;

(...) Que el día 16 de septiembre, ha sido instituido por la Ley Provincial N° 10.671 como el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios, en conmemoración de la Noche de los Lápices (...).

Extraído de la Resolución N° 4288. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 30 de noviembre de 2011.

En la práctica cotidiana de las escuelas, poner como eje de la toma de decisiones educativas a los estudiantes entendidos como sujetos de derecho requiere revisar varias acciones institucionales que, por sus lógicas, expresan

otros posicionamientos. Implica pensar las acciones cotidianas diseñando dispositivos que traccionen hacia este objetivo.

Así como se mencionó en el capítulo anterior que cuando un estudiante abandonaba la escuela figuraba en los registros y actas como que “egresó”, hay infinidad de situaciones donde se evidencia cómo, al poner en tela de juicio parte del cotidiano escolar, se genera en los docentes y equipos directivos un “caer en la cuenta” acerca de determinadas acciones que están naturalizadas. Esto es, no existe a priori resistencia a cambiar sino una imposibilidad para pensar otras lógicas. Al respecto, son ilustrativos los ejemplos que menciona una Inspectora de la provincia de Buenos Aires:

Otro aspecto de la vida institucional que permitió revisar la necesidad de participación de los estudiantes, y que permitiría avanzar profundizando este concepto, desde una perspectiva de derechos, es la palabra de los jóvenes en las definiciones didácticas de las provisiones docentes (planificaciones).

En algunos servicios, iniciamos junto con otros inspectores la elaboración de instancias de participación de los estudiantes más allá de lo observado por el docente en las etapas de diagnóstico.

Esta experiencia que se prescribe claramente en diseños curriculares de determinadas materias (Construcción de Ciudadanía) podía trasladarse a determinados momentos del diseño de provisiones didácticas de otras materias.

De este modo, el hecho central que ocurre en la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, no aparece divorciado del concepto de participación real de los estudiantes, que habitualmente se reserva en el imaginario de los docentes y directivos, para otros momentos y espacios institucionales.

(...)

La experiencia de implementación de Salas Maternales permitió dar respuesta a una necesidad real y concreta. Además permitió poner en contacto en el trabajo conjunto a dos niveles: secundaria e inicial. Dialogar desde las particularidades de cada nivel desde sus propias lógicas, y con los aportes que permitirán garantizar derechos.

A lo largo de todo el proceso de construcción del proyecto, es central la participación de los estudiantes aportando su voz frente a distintos aspectos, desde la infraestructura hasta los organizativos del funcionamiento institucional.

Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento y es el Estado el que tiene la obligación de garantizar el efectivo cumplimiento de los mismos.

“Nuestra tarea es trabajar para una seguridad prospectiva, la cual requiere que estos chicos accedan a una buena educación, una buena salud, alimentación, abrigo, trabajo. Pero el reclamo por estas condiciones debe ser de todos.

Donde es prioritario recordar que la exclusión des-ciudadaniza, esto no es solo tarea del Estado, porque mal puede este hacerlo por sí mismo si la sociedad civil no acompaña”.

Juan Carlos Geneyro, 2011.

Como mencionamos anteriormente, en las escuelas son excepcionales las situaciones tipificadas en el código penal, pero aun en los casos que estas ocurran deben considerarse en el marco de los derechos de niños, niñas y adolescentes, tal como señala el Art 40 de la convención Internacional sobre los Derechos del Niño, teniendo en cuenta la *edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad*.

En 2011, en todos los quintos años de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires se comenzó a dictar una materia que se llama “política y ciudadanía”, lo cual atrajo a los medios masivos de comunicación. La cobertura de algunos de ellos intentaba despertar cierto temor en la población sobre lo que a iba a suceder en las escuelas secundarias con los alumnos y las alumnas adolescentes a partir de los contenidos de dicha asignatura, aduciendo, entre otras cosas, que “los chicos no deben ir a hacer política a la escuela”. Al respecto, es interesante el comentario realizado por Claudia Bracchi (2011) en unas jornadas sobre los jóvenes y la escuela<sup>56</sup>:

56 Primeras Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Escuela. Imágenes y Discursos sobre los Jóvenes”, 16 y 17 de junio de 2011 en La Biblioteca Nacional, CABA, Argentina.

*“Somos herederos de una forma de entender la escuela secundaria como una instancia previa o una moratoria para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los alumnos. Desde esta perspectiva, estos se convierten en ciudadanos una vez que egresan de la escuela. En contraposición, la incorporación de la materia “Política y ciudadanía” tiene como propósito que los alumnos ejerzan su derecho a ser ciudadanos cuando todavía son alumnos. Esto no es un tema menor para discutir, porque todavía hay muchos que sostienen que no habría que enseñar estas “cuestiones” y no se dan cuenta de que estos jóvenes no solo votan en las elecciones sino que también se les exige cumplir con distintas responsabilidades como cualquier ciudadano. La pregunta sería entonces, ¿cómo pretendemos los adultos que los jóvenes respondan por sus actos sin enseñarles a hacerlo?”*

Como venimos sosteniendo, el uso de determinadas palabras no es azaroso, sin embargo muchas veces las decimos sin tener verdadera conciencia de sus implicancias. Al respecto, Pierre Bourdieu subraya que con frecuencia se utilizan términos sin prever sus consecuencias:

*(...) paradójicamente el mundo de la imagen está dominado por palabras. La foto no es nada sin la leyenda que dice cómo debe leerse -legendum-, es decir, a menudo, leyendas que hacen ver cualquier cosa. Nombrar, ya se sabe, es hacer ver, es crear, llevar a la existencia. Y las palabras pueden causar estragos: islam, islamista, islámico -¿el pañuelo es islámico o islamista? ¿Y si se tratara de un mal vestido, sin más?*

*Se me ocurre que tengo ganas de retomar cada palabra de los presentadores que a menudo hablan a la ligera, sin tener la menor idea de la dificultad y la gravedad de lo que evocan ni de las responsabilidades que favorecen evocándolas, ante millones de telespectadores, sin comprenderlos y sin entender que ellos no los comprenden. Porque estas palabras hacen cosas, crean fantasmas, temores, fobias o, simplemente, representaciones falsas (...).<sup>57</sup>*

57 *Acerca de la televisión*. Este texto es la transcripción revisada y corregida de la grabación integral de las dos emisiones realizadas el 18 de marzo de 1996 en el marco de una serie del Colegio de Francia y difundidas por Paris Première en mayo de 1996 (“Acerca de la televisión” y “El campo periodístico y la televisión”, Colegio de Francia, CNRS audiovisual).



Rene Magritte. “La traición de las imágenes”.

Este es un buen ejemplo de cómo la frase “*Esto no es una pipa*” que acompaña el cuadro del pintor René Magritte nos sugiere una mirada diferente. Lo que vemos, entonces, no es una pipa (no puede ser usada para fumar), sino una representación que ha hecho el pintor sobre la pipa. Esto permite poner en cuestión la “realidad” que supuestamente las imágenes nos muestran y pensar en términos de posibles construcciones de lo real. De ahí la importancia del epígrafe; una “simple” frase, al momento de dar sentido a lo que vemos.

Las palabras nos guían en la lectura de las imágenes. Al mismo tiempo que se da visibilidad a ciertas formas de violencias –individuales, familiares– se invisibilizan otras –estructurales, institucionales–. A la inseguridad se la vincula a la integridad física, omitiendo la que padecen millones de personas viviendo precariamente.

Asimismo, la lógica binaria de “buenos y malos”, “víctimas y victimarios”, bajo las cuales se presentan gran parte de los hechos de violencia en los medios, no puede dar cuenta de la complejidad de las situaciones en las que intervienen otros procesos que se resisten a ser explicados en términos de opuestos. Los “victimarios” en edad escolar son, antes que nada, víctimas de la exclusión, de la carencia de proyectos, de la indiferencia y la falta total de esperanza.

–Entonces, ¿por qué va usted a la guerra? –inquirió Pedro.

–¿Por qué? No lo sé. Por otra parte, voy a la guerra... –y se detuvo un instante -. Debo ir porque la vida que llevo aquí no me satisface.

Tolstoi, *Guerra y Paz*.

## Nosotros y los miedos

*Hay una criminología académica, hay una criminología mediática y hay una realidad, que son los cadáveres. La criminología académica ha dicho muchas barbaridades. Recordemos a [el médico italiano Cesare] Lombroso, etcétera. La mediática es una criminología que tiene una base de causalidad mágica, pero es muy importante porque es la que determina el comportamiento cotidiano de la gente, y de los políticos. Para esa criminología mediática la seguridad es estar seguro de que no me van a matar en un robo. Es un particular concepto de seguridad. A tal punto que si me mata mi mujer por celos, la autoridad dice que ésa no fue una cuestión de seguridad. O si yo mato a mi mujer a patadas, tampoco. Si me revolea un auto en la calle, tampoco. Sin embargo, los cadáveres son la realidad. Aquel discurso se coloca hoy en el centro de la política. En las dictaduras la criminología mediática no tiene ningún espacio. Las dictaduras no pueden tolerarla más que para mostrar que el enemigo está contenido. A esta criminalidad mediática no le importa un comino la criminalidad violenta. Toda la discusión respecto de la criminalidad violenta es si a un asesino le vamos a poner cinco años más o cinco años menos, lo que no cambia nada: puede afectar un poco el principio de proporcionalidad, pero nada más. La criminalidad mediática juega hoy con la televisión. No es nuevo el método, pero sí lo es la influencia emocional que tiene.*

Fragmentos de una entrevista al Ministro de la Corte Suprema de la Nación Argentina Dr. Raúl Eugenio Zaffaroni<sup>58</sup>

Algunos teóricos sostienen que en medio de un proceso de deterioro de las condiciones de vida de los ciudadanos que también impregna todas las instituciones, los medios de comunicación comienzan a tomar cada vez más relevancia. “Si la televisión atrae es, en buena medida, porque la calle expulsa”, dice Jesús M. Barbero (2000) refiriéndose a la existencia de *nuevos miedos*, **que no surgen solo a partir del recrudecimiento de la violencia y la criminalidad** sino también de la angustia que provoca la geografía atemorizante

58 En: Brodsky, P. (2012): “La construcción de la inseguridad como mecanismo de control social”. Disponible en: <http://pabrodsky.wordpress.com/2012/04/26/la-construccion-de-la-inseguridad-como-mecanismo-de-control-social/>, consultado en septiembre de 2014.

de las nuevas ciudades. Entre paréntesis, mencionemos que la mayoría de los estudios se focalizan en la violencia urbana, que es la predominante en nuestros países.

Sin embargo, el autor nos advierte que estos fenómenos no pueden comprenderse cabalmente analizando solo lo que muestran los medios de comunicación, sino que primordialmente es necesario visualizar aquellos procesos y situaciones que llevan a la población a refugiarse y confinarse en sus hogares. Nos pone sobre aviso acerca de la necesidad de comprender el significado y la relevancia de los “nuevos miedos sociales” como expresión de nuevos modos de habitar nuestras sociedades, de una angustia cultural basada en la incertidumbre que nos produce el otro, el que pasa a nuestro lado en la calle, “pues en la calle se ha vuelto sospechoso todo aquel que haga un gesto que no podamos descifrar en 20 segundos”<sup>59</sup>. El otro se tornó amenazante y todos somos potencialmente peligrosos.

El autor se pregunta cuánta de la enorme cantidad de información que recibimos todos los días nos permite conocer profundamente al otro, nos permite comunicarnos para dialogar y saber qué piensa. En algún punto, la información simula lo social, la participación. Al enterarme de lo que pasa soy testigo, tengo la sensación de ser partícipe cuando en realidad, “los protagonistas son otros y bien pocos”. Ante la pérdida de símbolos que nos integran como sociedad, nos queda lo inmediato: agrupaciones precarias “marcadas más por la lógica de la identificación que por la de la identidad”.

En el capítulo “Hay gente que muere de miedo”, Norbert Lechner (1990) plantea la idea de los miedos como problema político. Refiriéndose a las situaciones de las últimas dictaduras del Cono Sur –especialmente Argentina y Chile-, el autor afirma que el autoritarismo genera una “cultura de miedo”. La expresión, más allá de dar cuenta del terrorismo de Estado y de las violaciones de los derechos humanos como una experiencia masiva y diaria, ahonda en el hecho de que la impronta del autoritarismo persiste y que la herencia de la cultura del miedo subsiste aunque desaparezca el régimen autoritario (Melo, 2012).

El autoritarismo responde a los miedos existenciales apropiándose de ellos. Se adueña de los miedos existentes y existenciales –a perder la vida, a perder los bienes, entre otros- para generar un clima de desconfianza y

---

59 Martin Barbero, 2000, O. cit



debilitar los lazos de solidaridad social. En este dispositivo ideológico, el otro, cualquier otro, es un enemigo potencial.

La instrumentalización de los miedos es uno de los principales dispositivos de disciplinamiento social. Se trata de una estrategia de despolitización que no requiere medidas represivas, salvo para ejemplificar la ausencia de alternativas.

La ideología neoliberal se monta, a su vez, sobre esa estructura o dispositivo de miedos. Hay una continuidad entre los miedos creados e introyectados por las dictaduras en la subjetividad de las personas y los miedos tal como son recreados por el neoliberalismo. Ello explica porqué en Chile, a fines de 1986, en pleno estado de sitio, la población santiaguina tenía mucho más miedo al aumento de la delincuencia y al uso de drogas que a un aumento de la represión.

### **El miedo global**

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo. Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo. Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida. Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.

La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje miedo de decir. Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras. Es el tiempo del miedo.

Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo. Miedo a los ladrones, miedo a la policía. Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.

Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir...

Eduardo Galeano, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*.

Diversos estudios<sup>60</sup> que indagan sobre la cobertura que se otorga a la delincuencia en una importante muestra de medios gráficos, concluyen que no se corresponde con su aumento o disminución reales. Del mismo modo, los datos estadísticos disponibles sobre los hechos de violencia en las escuelas no siempre coinciden con las opiniones y percepciones sobre las violencias, lo cual pone de manifiesto que existe una dimensión simbólica que incide en aquello que se aprecia y se vive como violencia en el espacio escolar.



Nik, en: <http://www.lanacion.com.ar>, consultado en 28 de marzo de 2009.

...Y los presos del miedo ¿estamos libres?<sup>61</sup>

En nuestras sociedades, los miedos se construyen a partir de ciertas ideas de lo que es amenazante y peligroso. Se desarrolla un proceso (en gran parte inconsciente) de construcción de sujetos que personifican esta peligrosidad, como “el identikit del sospechoso”. Estos miedos, por tanto, se aprenden en el proceso de socialización y es durante el aprendizaje donde se configuran mecanismos de confianza y desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades.

96 Estos fenómenos están ligados a la construcción social del miedo, a los crecientes procesos de individualización y fragmentación social, a las políticas públicas vinculadas al excesivo control y represión de determinados sectores sociales.

60 Ver: [www.periodismosocial.net](http://www.periodismosocial.net), consultado en abril de 2012.

61 Galeano, E. *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, p. 110

(...)

Una noche oscura  
al salir del colegio,  
iba camino a casa  
en medio del silencio,  
una luz en sus ojos  
encandila su rostro  
y una voz a lo lejos,  
un móvil policial.

Detenido...

a mi casa voy

detenido...

yo vengo de estudiar

detenido...

escúcheme oficial

por qué motivo me quiere arrestar

si no hice nada mal

(...)

Estrofas de la canción "*Por portación de rostro*". Autor: "Mona" Jiménez

En 1938, Orson Wells hizo un programa de radio sobre la novela “La guerra de los mundos” de un escritor que tenía un nombre muy parecido: H. G Wells. Allí se narraba una historia sobre la invasión de la tierra por los marcianos. La primera emisión del programa generó un verdadero pánico en la población: el locutor la transmitió como si fuera una noticia real diciendo que los alienígenas estaban en Nueva York. La gente, en ese entonces con muy poco conocimiento acerca de la televisión y la radio, creyó que realmente había una invasión de marcianos. Finalmente, Orson Wells se tuvo que disculpar con los oyentes.

Haciendo referencia a este hecho, Kauffman (2011) dice:

*“Todos los días nos invaden los marcianos”, decía yo, hace un par de años, como un gesto crítico respecto de medios que están aterrorizando a la población permanentemente. Cuando se aterroriza a la población, y es lo que también importa con respecto al caso de Wells, la cuestión no es el orden de la verdad, no es el orden de lo real: la cuestión no es si los marcianos están o no invadiendo la tierra, sino cómo se cuenta eso, qué efecto se produce sobre el público, qué tipo de consecuencia tiene esto respecto a los estados de conciencia. Es decir, es lo mismo si yo aterrorizo a una población o si digo que los marcianos han venido. Inclusive diría, que si vinieron es todavía peor porque precisamente, la manipulación en términos de pánico de una población –si vinieron los marcianos– es una cuestión mucho más grave. Porque la gente va a morir, no por los marcianos sino por su propia estampida.*

En este proceso de construcción del miedo es frecuente su asociación mecánica con la pobreza. Los medios transforman el drama de la miseria, la exclusión, el sufrimiento, la angustia y la desesperación social en espectáculo y de este modo colaboran en la construcción de múltiples prejuicios: en todos los estratos sociales hay personas que delinquen, se alcoholizan y se drogan; aquellos que tienen mayores recursos lo solucionan en el ámbito privado, mientras que los sectores más vulnerables quedan expuestos frente a las cámaras como única alternativa de tornarse visibles. “No son los pobres lo que les interesa a los medios, sino los pobres ‘en su miseria’”<sup>62</sup>. En ese proceso de exhibición, el relato que lo acompaña

62 María Laura Pardo en la nota “Estigmatizar a través del lenguaje”, publicada en el suplemento ADN de La Nación, p. 13, 12-09-09.

termina estableciendo qué es lo desviado, lo anormal, lo maligno o lo perverso, lo que amenaza el orden social y escolar. La pobreza, entonces, es presentada en una relación inherente a la violencia y, de a poco, esa combinación se va naturalizando e internalizando. No es infrecuente escuchar a un niño decir “me da miedo ese señor” señalando a un hombre de apariencia pobre. El prejuicio entonces opera de esta manera: como presumo que es pobre y que los pobres son peligrosos, ese señor es vivido como amenazador de la propia “seguridad”.

Vinculado a esto, es interesante retomar la clasificación ya mencionada que diferencia al “niño” del “menor”. Algunos autores<sup>63</sup> postulan que esa distinción –producto de los dispositivos legales e institucionales desplegados en la propia constitución del Estado moderno en la Argentina– no solo condujo a la cristalización de una diferencia allí donde se supone impera la igualdad de derechos y garantías para el efectivo ejercicio de los mismos (instituyendo así la existencia de dos infancias irreconciliables), sino que, además, aquella se tradujo en la implementación de prácticas de intervención y estrategias de abordaje diferentes para cada una de tales categorías.

Esta situación se puede expresar, por ejemplo, en el hecho de que mientras el robo por parte de un “niño” es interpretado en términos de la expresión de un síntoma que algo está diciendo acerca de su conducta y por tanto promueve la acción de la consulta terapéutica, la misma situación al tratarse de un “menor” es aprehendida en virtud de conductas inherentes a su condición y por ende produce la activación de determinadas acciones del Estado. “(...) Podríamos decir que la minoridad refleja la estructura clasista de la sociedad de tal modo que la figura remite a la actualización de campos interpretativos diferentes y antagónicos, las conductas de los pobres están sujetadas por la justicia y las de los niños por las miradas terapéuticas (...)”<sup>64</sup>.

63 Costa y Gagliano (2000).

64 O. cit, p. 86.



Fuente: <http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/index.html> del día 12 de julio de 2012, consultado en septiembre de 2014.

Frente a estos procesos, se vuelve imperioso desnaturalizar ciertos vínculos: la pobreza y la violencia no son naturales, ni genéticas, como tampoco lo es su vínculo. Es producto de la sociedad en la que vivimos, pero el tratamiento mediático que se da a la pobreza reproduce, a veces en forma intencional y otras no, la idea de que el pobre es el responsable de su situación por ser “vago” o “incapaz de ganarse la vida y salir adelante”<sup>65</sup>.

Hasta hace veinte o treinta años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaba la izquierda, lo admitía el centro, rara vez lo negaba la derecha. Mucho han cambiado los tiempos, en tan poco tiempo: ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia merece. La pobreza puede merecer lástima en todo caso, pero ya no provoca indignación: hay pobres por ley del juego o fatalidad del destino.

La violencia se exhibe, por regla general, como el fruto de la mala conducta de los malos perdedores, los numerosos peligrosos inadaptados sociales que generan los barrios pobres y los países pobres. La violencia está en su naturaleza. Ella corresponde, como la pobreza, al orden natural, al orden biológico o quizá, zoológico.

El código moral del fin del milenio no condena la injusticia, sino el fracaso.

E. Galeano, *Patatas arriba la escuela del mundo al revés*.

<sup>65</sup> En [www.periodismosocial.com.ar](http://www.periodismosocial.com.ar): El especialista Bernardo Kliksberg en su libro “Hacia una economía con rostro humano” explica las diez formas en que la pobreza fue “racionalizada” y que han dado sustrato ideológico a esta situación en la cual la mitad de la población de América Latina se encuentra bajo la línea de la pobreza. Evitar “caer” en estas falsas explicaciones es ya un buen primer paso para el tratamiento periodístico del tema.

Para Wacquant (2004), este sentido común que responsabiliza a los pobres por su situación de vulnerabilidad es el mismo que lleva a criminalizar la miseria, estigmatizando a ciertos grupos sociales, especialmente a los jóvenes pobres y excluidos como una “amenaza” en aumento.



<http://www.jrmora.com/blog/about/>

*Estigmatizando a ciertos grupos sociales*

Ellos son los primeros sospechados y culpables. De este modo quedan re-tratadas –etiquetadas– ciertas infancias, ciertas familias, ciertas escuelas. Se los “identifica” como si se retratara su identidad.

La gente condena a los chicos porque los cree responsables de todos nuestros pesares –dice Mónica Carranza–, pero primero habría que condenar a los adultos que permitieron que un chico pase hambre, sea analfabeto y drogadicto. Somos culpables de dejarlos crecer en las calles, de que los violen, de que los maltraten<sup>66</sup>.

---

66 Mónica Carranza es responsable de un comedor donde se alimentan 2500 familias. En: [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1164330](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1164330), consultado en abril de 2012.

(...)

Niño de nadie  
que buscándose la vida  
desluzca la avenida  
y le da mala fama a la ciudad.

(...)

Niño sin niño  
indefenso y asustado  
que aprende a fuerza de palos  
Como las bestias a sobrevivir.(...)

Ronda la calle  
mientras el día la ronde  
que por la noche se esconde  
para que no le maten.

Y si la suerte,  
por llamarlo de algún modo,  
ahuyenta al lobo  
y le alarga la vida un poco más.

Si el pegamento  
no le pudre los pulmones,  
si escapa de los matones,  
si sobrevive al látigo quizás,

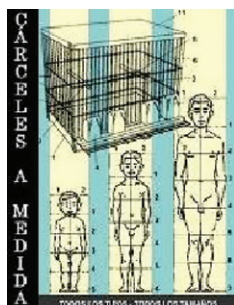
Llegue hasta viejo  
entre cárceles y “fierros”  
sembrando el cerro  
de más niños silvestres, al azar

y cualquier noche  
en un trabajo de limpieza  
le vuele a cabeza  
a alguno de ellos, sin pestañear.

“Niño silvestre”. Letra y música: Joan Manuel Serrat.  
En el CD “Nadie es perfecto”.



Dentro de esta lógica de estigmatización social podemos enmarcar el proceso relacionado con la universalización de las políticas punitivas<sup>67</sup> que describimos en el primer capítulo. Retomando nuevamente a Wacquant (2004), podemos sostener que estas estrategias no tienen la intención de combatir el delito como el de luchar contra la masa de pobres y excluidos que ha arrojado el orden económico neoliberal. Se pide severidad en el castigo justificándolo como única solución frente a un destino irreversible e inevitable: estos jóvenes son “irrecuperables”, y no hay un lugar en la sociedad para ellos. La cárcel o el instituto aparecen como únicos espacios posibles, identificando a: “jóvenes con problemas sociales, económicos, educativos, laborales” con “acusados por la policía, en conflicto con la ley” que son perseguidos incluso con más rudeza y recursos que los sospechosos relacionados con otros delitos tipificados por el código penal. En muchas ocasiones, son penalizados y judicializados comportamientos que podrían superarse con intervenciones sociales. Llevar detenido por “portación de rostro” a un joven que no hizo nada sería un caso extremo de esta criminalización.



Extraído de <http://la5tapatanet.blogspot.com/2009/04/mas-dolor-al-dolor-sistema-penal-para.html>, consultado en octubre de 2009.



#### *La portación de rostro*

Texto: “No podemos ofrecerte un trabajo acorde con tus estudios, pero podemos ofrecerte uno acorde con tu piel.” <http://es-es.facebook.com/pages/El-Roto/28698652193>

67 La técnica conocida como “racial profiling” (puede entenderse como “delito de portación de rostro”) intenta configurar un rostro común de peligrosidad, toda una radiografía del peligro que se transforma en una cruzada por el bien. Cualquier otra opción es un atentado “a las buenas costumbres y a la tolerancia social”.

Resulta interesante la mirada de “Periodismo Social” cuando sostiene que en la confección de la noticia muchas veces es la versión policial de los hechos la que resulta privilegiada, reforzando de este modo la mirada criminalizante y punitiva:

Una noticia refleja apenas un momento, en un lugar, de un proceso personal, familiar o social de raíces muy complejas. Sin la consideración del contexto social, económico, legal y cultural, los riesgos de caer en simplificaciones y preconceitos son más altos, y los periodistas podemos terminar reforzando sin querer una mirada punitiva: el lector, por ejemplo, puede quedar más preocupado por cuidarse de los niños y adolescentes que por protegerlos. Es decir, algunas personas incluyen a niños y adolescentes en sus estereotipos de lo peligroso (...)”<sup>68</sup>.

Al respecto, Carina Kaplan analiza<sup>69</sup> el temor de los jóvenes a morir prematuramente. Sostienen que estos miedos hablan de nosotros y nos retratan como sociedad. Los jóvenes escolarizados entrevistados en las sucesivas investigaciones mencionan miedos que están ligados a las condiciones materiales y simbólicas de su existencia social:

- “Miedo a fracasar”,
- “miedo a no avanzar”,
- “miedo a no tener un trabajo que me guste”,
- “miedo a embarazarme”,
- “miedo a que me maten”.

La posibilidad de ser víctima de muerte joven es un temor social -no es evolutivo-, y parece estar muy arraigado como signo generacional de esta época. Los miedos que manifiestan estos adolescentes y jóvenes parecieran vincularse a la posibilidad o imposibilidad de sentirse parte, de estar incluidos, de poder ser albergados en un todo mayor desde donde construir amarras subjetivas, de producir sentidos hacia un yo sostenible.

68 O. cit, consultado en octubre de 2009.

69 Para una mayor profundización se sugiere la lectura del capítulo “El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana” en Kaplan, C.V. (dir.) (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

*Les tenemos miedo precisamente a ellos que se ven minimizados. Transformamos en amenaza a quienes se sienten inferiorizados. Tal vez, ese sentimiento de inferioridad esté en la génesis de comportamientos sociales que condenamos luego, responsabilizando a los mismos jóvenes que hemos negado y excluido. (Kaplan, C., 2012).*

Hace pocas semanas, Flavia les propuso otro ejercicio colectivo a sus alumnos. Luego de leer historias sobre algunas leyendas urbanas –“la llorona”, “el pomberito”–, Flavia les preguntó: ¿A qué le tienen temor ustedes? Los alumnos y alumnas aprovecharon la oportunidad para conversar sobre lo que realmente les importa. El anzuelo fue: “A ustedes, ¿qué sonidos les dan miedo?” De los siete sonidos, cinco de los que quedaron anotados en el pizarrón son los sonidos de la violencia circundante: “Pasos en el techo, ratas, tiros, gritos cuando le roban, gatillo-cargador, tormenta, cuando roban y queman los autos y explotan”.

Flavia Luz Bellomi y Javier Auyero, “Los sonidos de la violencia<sup>70</sup>”, en el diario Página 12, 2012

Antunes Tavares (2011) plantea que los jóvenes brasileños que viven en lugares conocidos por una gran presencia de drogas son objeto de todo tipo de discriminación, y esto implica que cuando buscan trabajo basta que digan donde viven para dejar de ser considerados candidatos al puesto; incluso en la calle, son maltratados por la policía. De este modo, ellos cargan con los prejuicios sociales pero a su vez también son presas del miedo, porque viven en lugares donde el Estado no garantiza su seguridad.

70 Fuente: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-198562-2012-07-13.html>, consultado en septiembre de 2014.

## Plegaria para un niño dormido

Intérprete: Almendra

Autor: Luis Alberto Spinetta

Plegaria para un niño dormido  
 quizás tenga flores en su ombligo  
 y además en sus dedos que se vuelven pan  
 barcos de papel sin altamar.  
 Plegaria para el sueño del niño  
 donde el mundo es un chocolatín.  
 Adonde vas  
 mil niños dormidos que no están  
 entre bicicletas de cristal.  
 Se ríe el niño dormido  
 quizás se sienta gorrión esta vez  
 jugueteando inquieto en los jardines de un lugar  
 que jamás despierto encontrará.  
 Que nadie, nadie, despierte al niño  
 déjenlo que siga soñando felicidad  
 destruyendo trapos de lustrar  
 alejándose de la maldad.  
 Se ríe el niño dormido  
 quizás se sienta gorrión esta vez  
 jugueteando inquieto en los jardines de un lugar  
 que jamás despierto encontrará.  
 Plegaria para un niño dormido  
 quizás tenga flores en su ombligo  
 y además en sus dedos que se vuelven pan  
 barcos de papel sin altamar.

En definitiva, cuando escuchamos atentamente cuáles son sus miedos nos situarnos en la perspectiva de sus derechos, lo cual nos permite transformar la mirada acusadora que hay sobre ellos y pensarlos *antes como sujetos que han padecido la violencia*.

Así es posible ver reiteradamente una misma lógica que atraviesa a los estigmatizados: los que se visten con zapatillas deportivas, equipo deportivo y gorrita son delincuentes<sup>71</sup>; las embarazadas adolescentes “no tienen dos dedos de frente”. Es decir, las víctimas terminan siendo las culpables de su propia situación y, del mismo modo, terminan ellas autoresponsabilizándose y autoestigmatizándose por lo que les ocurre. Entonces, ¿cómo intervenir allí donde se produce la reproducción del discurso hegemónico? ¿Cómo detectar este tipo de miradas en nuestras propias prácticas? ¿Creamos nosotros los espacios para reflexionar sobre este tipo de cuestiones? ¿Con qué sentido enseñamos nuestra disciplina? ¿Cuál es la perspectiva política desde la cual nos situamos para enseñar? Cuando nos desentendemos de las situaciones que viven nuestros estudiantes también tomamos una postura que, muchas veces, aun sin intención, se traduce en un refuerzo de la exclusión por omisión, por inacción.

Como docentes, tenemos un espacio privilegiado para intervenir, para transformar; tal como sostiene Eduardo Galeano (1986)<sup>72</sup>:

*Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del sub-desarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.*

71 Como se mencionaba al comienzo, en las entrevistas hechas a los estudiantes, son ellos mismos quienes llevando puesta la misma ropa describen al “delincuente” con ese modo de vestir lo cual da cuenta cuán fuerte es la incorporación de los discursos discriminatorios sobre los jóvenes en los mismos jóvenes.

72 En *Memoria del fuego* 3, o. cit.

## Algunas actividades para reflexionar

### Evidenciando perspectivas

Leer el siguiente artículo y discutir entre todos las preguntas que se formulan a continuación del mismo.

#### Injustificable ausencia del Estado frente a la escalada de violencia adolescente

Desde hace ya demasiado tiempo que se asiste a un incremento de la violencia adolescente en nuestro país, sin que el Estado haya encontrado fórmulas acertadas para ponerle freno a un fenómeno que daña profundamente al cuerpo social de nuestro país.

La crónica cotidiana habla con frecuencia de menores armados que se enfrentan entre si o que intervienen en delitos, que intercambian disparos con la policía, que protagonizan episodios antes reservados a delincuentes profesionales, que son víctimas en refriegas con los patovicas, agresores de docentes, cómplices o autores directos de asaltos a mano armada.

Tal como se dijo días atrás en este diario, la escuela, los boliches, los recitales, aunque no excluyentes, suelen ser los escenarios centrales en los que se desata con dolorosa frecuencia la violencia que tiene a los adolescentes como víctimas y victimarios. Que crecen y se desarrollan en lo que podría calificarse como una verdadera cultura de la violencia.

Existen, por cierto, múltiples motivaciones. Como por caso, el consumo de alcohol que hoy se incentiva en los jóvenes. Y la injustificable facilidad con que cuentan para acceder a la droga, de virtual venta libre en cercanía de las escuelas y en muchos boliches. En este sentido, el fracaso en la prevención no puede resultar más elocuente.

No le faltan incentivos y explicaciones a esta escalada de la violencia juvenil. A partir de la indiferencia de muchas autoridades para eliminar tantos estímulos y tanta permisividad, sobre la base de la natural indefensión de la adolescencia, es fácil deducir por qué algunos menores terminan por transitar caminos errados.

Las últimas semanas han sido pródigas en hechos caracterizados por la excesiva violencia con que se cometieron, con la participación de menores de edad como autores, cómplices principales o como víctimas.

En el caso de la autoría y frente al protagonismo de menores en la escalada delictiva, últimamente se han impulsado normas que contemplan penas más severas para aquellos mayores que actúen en banda junto a menores y que, de alguna u otra forma, aparezcan involucrados en el accionar de los menores.

Como se ha dicho, es sabido que la inimputabilidad de los menores lleva a muchos delinquentes mayores de edad a “trabajar” con ellos como una suerte de “escudo protector”. Por eso debe insistirse en la necesidad de penar con mayor severidad a los mayores que se valgan de menores para ejecutar acciones delictivas.

Está muy claro que la marginalidad, la falta de educación y de ejemplos familiares inciden de manera decisiva en una conducta juvenil que, en no pocos casos, deriva luego en episodios que pueden llegar a ser trágicos y que generan tanta preocupación y alarma en la sociedad.

Pero frente a esas evidencias, no cabe la resignación. Aún a pesar de las inconcebibles fallas que se advierten en la comprensión de un fenómeno tan complejo como es el de la violencia juvenil, son las autoridades las que deben promover -con el concurso de todas aquellas disciplinas que se considere necesarias, con la participación de educadores y de los padres- reacciones acordes a la gravedad del problema planteado.

Fuente: <http://www.eldia.com.ar/catalogo/20100405/opinion6.htm>, consultado en septiembre de 2014.

- Para analizar cómo es presentada la adolescencia en esta nota, se sugiere confeccionar una lista de todos los calificativos y características que se le atribuyen. Luego, contabilizar cuántos son positivos y cuántos negativos. Finalmente, la idea es realizar una caricatura o una infografía que represente al adolescente según esta nota.
- ¿Existe una adolescencia cuyas características sean idénticas para todos?
- ¿Cuál es el rol del Estado frente a la violencia?

- ¿Están de acuerdo con que los adolescentes “crecen y se desarrollan en lo que podría calificarse como una verdadera cultura de la violencia”?
- Leer el artículo “Cadenas que matan” que se encuentra a continuación. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre este artículo y el anterior? Hacer una descripción de las mismas teniendo en cuenta la perspectiva de los derechos, la que concibe a los menores como sujetos de control, el enfoque punitivo, la criminalización, las formas de nombrar, las perspectivas subyacentes sobre cómo debería intervenir el Estado, las causas de la violencia, etc.

### Cadenas que matan

Por Javier Auyero\*

D. murió la semana pasada. Tenía 17 años. Se mató o lo mataron. Nadie sabe. Entró en la escuela donde enseña Flavia, la maestra de una escuela del conurbano, con la que colaboro en un proyecto de investigación desde hace algunos años. D. estaba desorientado, se cree bajo el efecto de alguna droga. En la escuela intentaron contenerlo. Llamaron al hospital para que envíe una ambulancia o un médico. Nadie vino. A la media hora, con claros síntomas de paranoia según quienes lo vieron, D. salió corriendo de la escuela; llevaba una gomera en mano con la que amenazaba a sus fantasmas. Después de una hora, el director de la escuela recibió la noticia de que D. había muerto. Se había ahogado en el riacho podrido y pantanoso que atraviesa el asentamiento lindero a la escuela. Dicen en el barrio que tuvo una pelea con unos vecinos, y que terminó en el río, estancado, y que no pudo salir. Lo velaron en su casa. Su muerte no se reportó en ningún diario.

Durante los últimos dos años hemos realizado observaciones y hemos mantenido innumerables conversaciones y entrevistas con los habitantes de tres barrios aledaños a la escuela donde trabaja Flavia y donde fue D. desesperado a buscar ayuda. Inicialmente nuestros objetivos eran determinar los efectos que las grandes transformaciones del neoliberalismo tuvieron en la vida cotidiana de los territorios urbanos relegados y evaluar los efectos que los esfuerzos actuales por aliviar la pobreza y la desigualdad tienen sobre la vida cotidiana de los más destituidos.



Junto a las carencias materiales (falta de ingresos suficientes para satisfacer las necesidades básicas) y de infraestructura (falta de pavimento, alumbrado, contaminación ambiental, ausencia de recolección de residuos, alcantarilla, etc.), una de las preocupaciones centrales en la vida cotidiana de los más desposeídos gira alrededor de los distintos tipos de violencia –delictiva, relacionada con el consumo de drogas, doméstica, policial, sexual– que hacen que sus vidas estén en riesgo permanente. En un comienzo pensamos que estos distintos tipos de violencia eran, como buena parte de las ciencias sociales aún sostiene, fenómenos discretos, separados, independientes unos de otros. Pero hechos como la muerte de D. demuestran que las violencias están imbricadas unas con otras. En otras palabras, la muerte de D. revela la cadena de violencia que amenaza a quienes viven en lo más bajo del orden social y simbólico.

Días antes de su muerte, asesinato o suicidio, los vecinos cuentan que D. fue violentamente agredido por la policía local. “Lo confundieron con un chorruto, lo metieron en el patrullero y lo cagaron a palos.” Nos lo cuentan con temor de las posibles represalias, y repiten, “si lo ven drogado, ¿por qué no lo llevan a la casa?”.

Dicen que cuando D. salió de la escuela agredió a unos vecinos. Estos no llamaron a la policía (¿por qué han de hacerlo si, como nos han relatado innumerables veces, “la gorra siempre llega tarde, a levantar el cuerpo si hay un muerto o a co-serte si te violaron”?), sino que tomaron la justicia en mano propia y castigaron a D. Nadie sabe y nadie quizás quiera saber si fueron ellos quienes lo arrojaron al riacho contaminado y letal.

¿Murió D. por el efecto psicofarmacológico de las drogas a las que era adicto? ¿Lo comenzó a matar la policía días antes? ¿Lo asesinaron sus vecinos en un acto de retaliación? Este es un caso cerrado. Olvidado por todos, menos por sus familiares más íntimos, moradores de un conurbano bonaerense en donde muertes como las de D. parecen importar poco.

\*Departamento de Sociología, Universidad de Texas, Austin.

Fuente: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-192634-2012-04-25.html>, consultado en septiembre de 2014.

# ■ CAPÍTULO 3

## La escuela como posibilidad



En: <http://sociologiac.net/2012/05/07/manuel-castells-estamos-cambiando-el-mundo-disculpen-las-molestias../>

La escuela es la institución por excelencia que tiene la oportunidad de fabricar una mirada democrática y no criminalizante de los niños y jóvenes.

En los inicios del sistema educativo argentino, la autoridad del maestro estaba ligada a una especie de “efecto institución” (Dubet, 2004). Avalado por el reconocimiento formal del Estado, el acto de nombramiento del cargo docente generaba un efecto de autoridad casi sobrenatural, convirtiendo a una persona común en otra de prestigio excepcional, sumamente respetada. Más allá de las características y cualidades personales de cada docente, este efecto que confería autoridad era un respaldo institucional de grandes proporciones que disminuía la necesidad de una persuasión y seducción constante. La maquinaria escolar del efecto *institución* funcionaba con notable eficacia.



(...) El viejo modelo de formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, a priori, “creyentes” (...) En todas partes los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos. En todas partes, y de un modo creciente, deben comprometer su personalidad en la medida

en que el cumplimiento de roles profesionales ya no es suficiente para ejercer su oficio. El proceso es paralelo para los alumnos que deben motivarse e interesarse más de lo que era necesario en el marco institucional. Y como la masificación no ha cumplido sus promesas de igualdad, como la utilidad de los estudios puede verse amenazada por la inflación de los diplomas, los roles escolares ya no son suficientes para sostener la institución. Los profesores y sus alumnos están implicados en experiencias múltiples y muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional en el transcurso de los siglos pasados (...) <sup>73</sup>.

Los actos de indisciplina, las alternativas de la desobediencia estudiantil, las transgresiones a las normas, las arbitrariedades de ciertos maestros y los conflictos escolares son tan antiguos como la propia escuela: forman parte de la vida cotidiana y son constitutivos de los intercambios simbólicos entre docentes y alumnos en el contexto de cada época. Reconocer esto nos permite pensar el conflicto no como sinónimo de violencia sino justamente como lo contrario. El aumento de las situaciones de violencia en nuestras sociedades no se produce por la existencia de conflictos, sino precisamente por los intentos de anularlos, de evitarlos, de neutralizarlos (Zerbino <sup>74</sup>).

<sup>73</sup> Dubet en Tenti Fanfani, 2004.

<sup>74</sup> En: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06\\_Docu5\\_19proposicionesparadiscutir%20\\_Zerbino.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06_Docu5_19proposicionesparadiscutir%20_Zerbino.pdf) , consultado en septiembre de 2014.

Por lo demás, forzoso me es declarar que aquella clase de literatura tuvo efectos funestos sobre nosotros. Fundamos diarios manuscritos, cuya “impresión” nos tomaba noches enteras, en las que yo escribía artículos literarios donde hablaba del “festín de las brisas y los céfiros en el palacio de las selvas”, y en los que Lamarque, F. Cuñado, D. del Campo y otros publicaban versos. Esos diarios hicieron allí el mismo efecto que en los pueblos de campaña; turbaron la armonía y la paz, agitaron y agriaron los ánimos, y más de un ojo debió el oscuro ribete con que apareció adornado a las polémicas vehementes sostenidas por la “prensa”.

Por mi parte, tuve un duelo feroz. Ignoro hoy si mi adversario sufrió; pero sí recuerdo que, aunque el honor quedó a salvo, salí de la arena mal acontecido, sin ver claro, con una variante en la forma nasal y un dedo de la mano derecha fuera de su posición normal.

Miguel Cané, *Juvenilia*.

Tanto en la escuela como en la sociedad, circula la idea de que el conflicto es malo e indeseable, que es equivalente a la violencia, algo que debe evitarse a toda costa. Por el contrario, si aceptamos que los conflictos son constitutivos en nuestras vidas, será posible la construcción de proyectos entre personas que dialogan con intereses comunes y diferentes. Que tienen puntos en común y desacuerdos, pero se animan a sostener y hacerse responsables de una acción conjunta, ya sea en nuestra sociedad en general como en la vida cotidiana de una escuela (Brenner y Kaplan, 2006).

Creo que estas conversaciones nos sirven. Disfruto mucho con ellas y también tú.

Pero, también, aparte de eso, creo que además aclaramos algunas ideas y pienso que el revoltijo ayuda a ello.

Gregory Bateson, *Metálogos*

El desafío es, entonces, pensar la escuela como lugar donde es posible trabajar para construir una sociedad más inclusiva y justa, una oportunidad de abordar el tema de las violencias a través de la escucha, desarmando las imágenes criminalizantes y estigmatizantes, explorándolas en forma crítica como primer paso para construir otros futuros posibles donde los inevitables conflictos existan, pero se enfrenten y resuelvan de formas no violentas. No es desde la criminología que se construirán buenas respuestas. La violencia en la escuela se supera con más pedagogía. De hecho, los docentes y las escuelas producen una práctica pedagógica democrática cuando inventan modos de trabajo sobre la construcción de ciudadanía plural. Aún en los contextos sociales donde la violencia es la ley, la escuela puede generar las condiciones para que se constituyan otras legalidades.

### La caja de peleas

“Un pedagogo polaco que me gusta mucho, Janusz Korczak -que murió en Treblinka en 1942-, había creado en Varsovia orfanatos para chicos de padres deportados. Allí existía mucha violencia entre los chicos, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: ‘A partir de hoy, cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera, con la condición de que lo prevenga por escrito veinticuatro horas antes’, e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían: ‘Quiero agarrarte a golpes mañana’. Ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban ‘¿Por qué me querés pegar?’”.

Fragmento de la conferencia “Educar en la incertidumbre”, de Philippe Meirieu.

¿Qué otras estrategias podríamos utilizar para generar comportamientos basados en el diálogo?

Podríamos comenzar, entonces, por desarticular ciertas miradas sociales sobre nuestros alumnos, empezando por escuchar y tratar de entender qué les pasa a ellos, qué sienten frente a ciertas categorías como, por ejemplo, la de “jóvenes violentos”, “niños desatentos” o “pibes chorros”, entre muchas otras.

Es necesario advertirnos sobre el hecho de que muchos estudiantes que están atravesados en sus trayectorias sociales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto. Tienden a auto-responsabilizarse por su fracaso, el mismo que van interiorizando en su experiencia escolar. Comprender a los alumnos en contextos de exclusión implica interrogarse por las consecuencias personales de esta exclusión.

¿Cuáles son los basamentos, las amarras que sostienen a los jóvenes en épocas de profundas crisis e incertidumbres? ¿Por qué algunos jóvenes encuentran en la violencia una forma de destruir y destruirse como sujetos? ¿Cómo interpretar que, en estos tiempos violentos, algunos jóvenes no se expresen a través de prácticas violentas? ¿Hace la escuela una diferencia?

¿Es la escuela una institución que remarca las desigualdades o que intenta superar, o al menos atenuar, esas marcas del origen de los alumnos? ¿Cómo hacer conscientes algunas formas de mirar a los estudiantes que podrían resultar estigmatizantes? ¿Cómo es posible des-decir y contradecir ciertos prejuicios y creencias que operan en nuestras sociedades, y cómo evitar reproducirlas?

Lo cierto es que son muchas las instituciones que trabajan cotidianamente, individual y colectivamente, para hacer conscientes esas prácticas y generar formas de superación de esa reproducción escolar. Es allí entonces que se verifica que, donde la sociedad excluye, en estas instituciones escolares, los alumnos aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual re-significa su propia valía social y escolar.

Esto significa que las instituciones y los actores pueden mirarse a sí mismos y estar en mejores condiciones para transformar aquellas prácticas estigmatizantes a la vez que reforzar aquellas que resulten favorecedoras de los procesos de democratización escolar.

En el pasaje por las diversas instituciones sociales vamos internalizando en una suerte de juego de espejos las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una autoimagen. Las autopercepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos, hacen que nos adjudiquemos un valor y constituyamos nuestra autoestima. Si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos.

Todos necesitamos ir estructurando a lo largo de nuestras vidas y en los espacios de socialización en donde interactuamos (familia, barrio, club, escuela, entre otras instituciones), amarras o soportes subjetivos que nos permitan referirnos a un yo profundo, y constituir una identidad propia en relación con los otros.

## Aprender a estar junto a otros

*Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental, el gran desafío de la modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad para que la gente no se enfrente, la gente va a tener que aprender primero a encontrarse. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de su posibilidad hacen al fundamento mismo de la socialidad<sup>75</sup>.*

Un primer paso para avanzar en una dirección democratizante e igualadora consiste en romper con las visiones fatalistas deterministas, aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas. La escuela puede jugar un papel significativo frente a los prejuicios sociales que funcionan como veredictos condenatorios en relación a los comportamientos esperables y al futuro de los estudiantes. Por ejemplo, puede ayudar a desanudar o des-decir la creencia de que “de padre obrero, hijo obrero” o “de madre analfabeta, hijo con fracaso educativo” o “de familia pobre, joven violento”.

---

75 Philippe Meirieu, en o. cit.



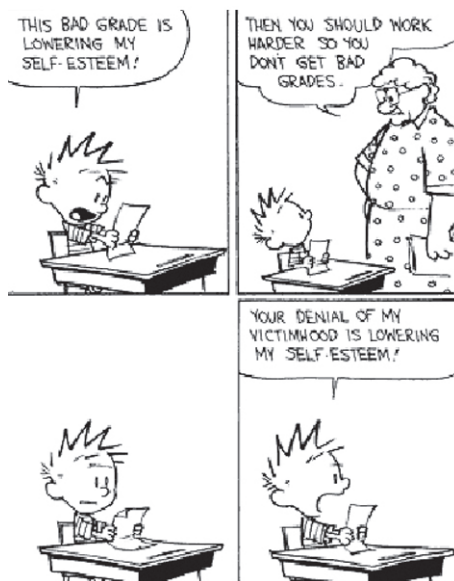
Madre: Catherine Hélène Sintès, analfabeta.

Padre: Lucien Camus, obrero.

Hijo: Albert Camus. Premio Nobel de literatura.

Mirar cómo son mirados los alumnos también al interior de las instituciones educativas, quizás nos permita estar en mejores condiciones para ampliar y resignificar ciertas visiones invisibilizadas, silenciadas, no dichas pero actuadas, haciéndonos conscientes de que también la escuela produce anticipaciones de destino.

Así entendida, la institución escolar funciona como constructora de subjetividad. A través de distintos mecanismos y relaciones de sentido, los alumnos van configurando una autopercepción y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular. En esta formación de la autoimagen, las palabras tienen un poder simbólico innegable. El lenguaje escolar, las categorías y los modos de nominación tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes en su tránsito por la escuela.



Niño: -La mala nota está bajando mi autoestima

Maestra: -Entonces trata de trabajar más duro así no tienes malas notas

Niño: -La negación de mi victimización está bajando mi autoestima.

Por otro lado, existen múltiples prácticas propias de los niños y jóvenes que permanecen invisibles para la mirada de los adultos: el juego, la música, los vínculos con las nuevas tecnologías y las producciones estéticas, entre tantas otras. Y muchas veces la mirada de los adultos sobre estos espacios y tiempos está atravesada por representaciones estigmatizantes (que los categorizan más que identificarlos), como si fueran amenazantes, sospechosos. Así es como el “alumno violento” se constituye en base al prejuicio. Y es este mismo prejuicio el que podría atravesar las clasificaciones –y un potencial “ranking”– de las escuelas: de las “más violentas” a las “menos violentas”.

Los niños, los adolescentes y jóvenes nos muestran una gran capacidad para reaccionar ante las profundas transformaciones culturales de la época; se expresan en creaciones y significaciones culturales que establecen lógicas de acción, organizadas en torno a disímiles estéticas vinculadas al cuerpo. En la vida cotidiana, tatuajes, ropas, piercing, patinetas, mp3, bailes, etc. muestran al mundo una estética corporal que “devuelve” a veces transformados y neutralizados los signos de la violencia, de la exclusión y del dominio.

¿Cómo podrían estas prácticas formar parte de los intercambios culturales al interior de las escuelas?

En muchas escuelas, los jóvenes llevan a cabo sus propios proyectos con esfuerzo y una enorme convicción sobre la necesidad de ampliar sus espacios de participación en el marco de los mencionados Acuerdos Institucionales de Convivencia:

En una escuela de la Provincia de Buenos Aires se realizaron las elecciones del Centro de Estudiantes con un sistema de voto electrónico desarrollado por alumnos de la propia escuela. Este sistema comenzó a diseñarse en el año 2010 a partir de un proyecto llamado “VOTEL” (Voto electrónico estudiantil), elaborado por los estudiantes de Itinerario Formativo de Programador Básico, quienes produjeron las primeras versiones de un software que, a partir de los ajustes llevados a cabo en el presente ciclo, posibilitó su aplicación. Este y otros proyectos fueron presentados en el encuentro “Estudiantes Secundarios Conectados” que la Dirección General de Cultura y Educación organiza para intercambiar experiencias.

En otra escuela, donde la comunicación y la participación es parte del proyecto institucional, la radio escolar les permite a los estudiantes llegar a todos los hogares de su comunidad y constituir entre ambos un vínculo

muy importante. A través de este medio, los jóvenes cuentan las actividades escolares que realizan y analizan las noticias locales y las internacionales. También desarrollaron un blog para mostrar con fotos los trabajos realizados. Participan del Proyecto Huellas, cuyos objetivos son la recuperación de la memoria colectiva, la resignificación de las producciones culturales de las comunidades y el diálogo ciudadano para la revisión del pasado, situados en el presente y con una perspectiva de futuro. De este modo, se abre la posibilidad de repensar la identidad local e histórica, su preservación y fortalecimiento.



Más de 200 alumnos en un Encuentro de Centros de Estudiantes Secundarios28/05/2009<http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcy/v072/default2.cfm?id=20639>

Otra escuela desarrolló un programa de apoyo para nivel primario por medio de diferentes estrategias para ayudar a quienes tenían dificultades con la lectoescritura. Entre otros recursos, se los alentó a que trajeran las letras de sus canciones favoritas y la mayoría optó por la “cumbia villera”. De esa forma, comenzaron a escribir la letra y a entender lo que decía. “Fue un disparador para que sepan lo que es una poesía y conozcan poemas de otro tipo -dijo la maestra-”.<sup>76</sup>

Otra iniciativa interesante impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación es el Parlamento Juvenil del MERCOSUR<sup>77</sup>, un espacio para que los adolescentes y jóvenes participen debatiendo, intercambiando ideas, cuestionando pero también generando propuestas. Durante el 2010, esta iniciativa reunió a aproximadamente 130 mil jóvenes y adolescentes de distintas zonas de los países del Mercosur, que discutieron sobre los derechos humanos, el trabajo y la inclusión educativa para luego elaborar documentos respondiendo a la consigna “qué escuela quieren los propios estudiantes para las generaciones del bicentenario”.

76 Ver: [http://www.lagaceta.com.ar/nota/323103/Notas\\_tapa/Con\\_cumbias\\_villeras\\_despientan\\_interés\\_alumnos\\_lectura.html](http://www.lagaceta.com.ar/nota/323103/Notas_tapa/Con_cumbias_villeras_despientan_interés_alumnos_lectura.html), consultado en septiembre de 2014.

77 Ver: <http://parlamentojuvenil.educ.ar/>, consultado en junio de 2012.

En la provincia de Buenos Aires muchas escuelas participan de diversas iniciativas. En algunos casos se trata de experiencias que, si bien se desarrollan en el seno de la escuela, son organizadas por los propios estudiantes o través de sus organizaciones estudiantiles. Se realizan talleres de teatro, coros, bandas de rock, proyectos solidarios, museos, comisiones de derechos humanos, cine debate, concursos literarios, campañas preventivas, parlamentos juveniles, consejos deliberantes estudiantiles, encuentros de centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles<sup>78</sup>.

Podría ser una oportunidad para los adultos, y en especial para los docentes, tratar de rastrear indicios para conocer las prácticas de nuestros alumnos que tienen que ver con sus identidades, que tal vez nos permitan aprender de ellos y con ellos.

La Convención sobre los Derechos del Niño establece la participación genuina de los niños y las niñas como uno de sus principios básicos. Y en esta tarea, los adultos tenemos un rol fundamental ya que se pueden generar espacios confiables que eviten una mera participación simbólica. Las miradas particulares y verdaderas de las niñas, niños y adolescentes pueden ayudar a construir una sociedad más inclusiva y justa.

Michael Moore: Si pudieras hablar directamente con los chicos del Columbine o de esa comunidad ¿Qué les dirías si estuvieran aquí?

Marilyn Manson: No les diría una sola palabra, escucharía lo que ellos tienen que decir, que eso es lo que no ha hecho nadie.

De la película “Bowling for Columbine” de Michael Moore -documental sobre la tragedia ocurrida en una escuela secundaria en 1999, en la que dos estudiantes asesinaron a trece personas y luego se suicidaron- Allí entrevista al polémico rockero Marilyn Manson, a quien los medios de comunicación y parte de la comunidad de padres culpabilizan por la “mala influencia” de su música.

<sup>78</sup> Algunas de esas experiencias pueden encontrarse en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>

“(...) La violencia será más probable, en la medida en que la palabra se torne imposible”.

Charlot (2002)

*¿Escuchamos los adultos lo que los niños, adolescentes y jóvenes nos dicen? ¿Nos esforzamos en entender más allá de lo que se nos presenta a primera vista? ¿Existen otras temáticas acerca de la infancia y juventud? ¿Existen otras formas de abordarlos?*

## Lo imposible se torna probable

A lo largo de estas páginas intentamos dar cuenta de la complejidad del tema que nos ocupa: se trata de cuestionar la mirada que como adultos construimos sobre los niños y los jóvenes y las prácticas que desarrollamos en torno a esa mirada, para poder generar espacios de reflexión en los cuales encontrar nuevas alternativas que nos alejen de los reduccionismos y los antagonismos.

El objetivo es, entonces, generar recursos para canalizar creativamente el conflicto, socializarlo entre los actores de la comunidad, abrirlo e integrarlo con el fin de transformarlo. Producir espacios de creación y dar visibilidad a las producciones de los alumnos contribuye a cambiar la mirada y el discurso que los define como algo “peligroso”, algo que hay que “aislar” dentro de un sistema penitenciario.

Creemos que la escuela es un espacio único donde los estudiantes pueden construir una biografía duradera, donde tienen la oportunidad de sentirse incluidos, contenidos, escuchados y donde es posible dar cuenta de sus modos de ser y estar. Pese a sus dificultades, la escuela sigue siendo para muchos la única posibilidad de torcer su destino de origen. Es uno de los pocos espacios donde todavía es viable proyectar un futuro y, en este sentido, los docentes tienen en sus manos la valiosa capacidad de alimentar las esperanzas y generar confianza en sus alumnos.

Si es nuestra verdad que los niños y los jóvenes son el futuro, esto significa principalmente que nos necesitan en el presente.

## Algunas lecturas para seguir pensando

### Nuestras propias miradas

Tal como mencionamos en este apartado, nuestra misión es promover espacios donde podamos comunicarnos, aceptando y defendiendo la pluralidad de voces, entendiendo y previendo que la diversidad de opiniones genera conflictos. Plantearlos abiertamente nos permite elaborar estrategias para encontrar soluciones a través del diálogo. Para ello es necesario aceptar al otro reconociendo en nosotros mismos aquellas cuestiones por las cuales en ocasiones condenamos a los demás. Al respecto, es sumamente elocuente una de las historias narradas en el informe de evaluación<sup>79</sup> de la política de Asignación Universal por Hijo, porque da cuenta de que el mismo proceso de interpelación respecto de los modos de hacer y de pensar de los otros nos termina hablando sobre nuestras propias miradas.

Por lo tanto, sugerimos leer el texto y reflexionar sobre las cuestiones que se enuncian a continuación del mismo.

### Releyendo (nos)

Salimos temprano desde la estación de trenes de La Plata. Una hora más tarde bajamos en la estación de Villa Domínico y luego de preguntarles a varias personas dónde estaba la escuela a la que nos dirigíamos, una señora que atendía un kiosco de revistas nos indicó que estábamos solo a media cuadra.

Una vez que ubicamos el establecimiento, antes de entrar, decidimos ir a dar una vuelta por el barrio para conocerlo un poco. Empezamos a caminar. Las veredas eran angostas, irregulares y con mucho pasto; las casas eran bajas. En una cuadra se había levantado una feria, donde la gente concurría a comprar frutas, verduras, pescado, y otros productos.

<sup>79</sup> Ver informe completo en: <http://portal.educacion.gov.ar/asignacion-universal-por-hijo-para-proteccion-social/>, consultado en diciembre de 2012.

Dos hombres se calentaban las manos en una fogata improvisada en un tambor, mientras otros pasaban en bicicleta con sus overoles. Algunas mujeres conversaban mientras barrían la vereda. Me acordé de Junín, de mi barrio. Estábamos en el conurbano. Entramos a la escuela.

La charla había empezado hacía ya un rato, y luego de transitar por el protocolo y, por qué no, de prestarles la oreja para que pudieran expresar las problemáticas de su institución, llegamos a una temática que en muchos casos había sido motivo de crítica o queja de algunos docentes: el consumo.

*–No vienen mal vestidos, en harapos. Vienen con sus zapatillitas, capaz truchas, no de marca, con la aero cámara de última generación –nos informó la preceptora–. Pero no destinan el dinero en lo que deben, en lo que necesitan, como útiles, libros, comida, o los materiales para las clases.*

*– ¿Y qué significan para los chicos las zapatillas? –les preguntamos, porque nos llamó la atención el énfasis que pusieron en eso y no en otros consumos.*

*–Forma parte de su identidad, la gorra, la zapatilla. Acá los ves a todos con la misma marca, parecieran uniformados. Lo que más quieren es eso, estar a la moda al igual que sus compañeros.*

*Lo llamativo era que la entrevistada veía a esas prácticas como algo negativo debido a que, siguiendo con la línea de los postulados anteriores, se trata de una “inconsciencia” el hecho que no utilicen la plata para sus necesidades básicas.*

A partir de esto preguntamos qué cosas se compraban ella y sus compañeros cuando iban a la escuela, a lo que nos respondió:

*–En mi época se usaban los conjuntos Adidas que salían una fortuna porque no había truchos y yo hice lo imposible para que mis viejos me lo compraran. Cuando los tuve, luego de mucho esfuerzo, yo me sentía una más, que era más chetita, que era parte del grupo –afirmó con una sonrisa dibujada por recuerdos–. El adolescente siempre se siente identificado con una marca o una vestimenta, es propio de la edad –concluyó.*

*–Y entonces en términos de pertenencia, de identidad –continuamos preguntando–, ¿no es válido que los jóvenes accedan a otros consumos que son propios de su edad, como te pasaba a vos?*

Nos miró sorprendida, con los ojos perdidos en vivencias, y tras un momento de silencio contestó con un “sí” reflexivo. Tal vez se sintió interpelada por su propia historia.

Fuente: Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH), pp.36-37.

- ¿En qué otras prácticas o aspectos de los adolescentes de hoy podemos identificar al adolescente que nosotros fuimos?
- ¿Qué espacios vamos a generar dentro de la escuela para trabajar nuestras visiones como docentes?
- ¿Cómo lo vamos a llevar a cabo?

### Aprender a encontrarnos.

En una tribu Africana se propuso a los niños un juego. Se colocó una canasta llena de caramelos cerca de un árbol y se les dijo a los niños que aquel que llegara primero ganaría todos los caramelos para él solo.

Al dar la señal para comenzar el juego, los niños corrieron juntos, tomados de la mano, y llegaron todos al mismo tiempo.

Los organizadores no entendían porqué ninguno se había esforzado por llegar antes que los demás.

Cuando se les preguntó por qué habían actuado así, si habían tenido en cuenta que uno solo podía ganar todos los caramelos, los niños respondieron:

¡UBUNTU!... ¿Cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes? Ubuntu significa: Yo soy porque nosotros somos.

Extraído de: <http://iniciativadebate.org/2012/04/10/ubuntu-esto-es-civilizacion/>, consultado en junio de 2012.



Ubuntu es un concepto de la Filosofía Humanística Africana enfocado en las alianzas y las relaciones de las personas entre sí. Nelson Mandela es considerado la personificación de “Ubuntu”, como símbolo de tolerancia, respeto y humanidad. Desde esta perspectiva se considera que nos hacemos humanos siempre en relación con otros humanos. Estamos ligados unos con otros, cada uno de nosotros pertenece a un todo más grande que se ve afectado y nos afecta en lo personal, cuando alguien del grupo es humillado, maltratado, torturado u oprimido.

- ¿Cómo se vincula este concepto de Ubuntu con la perspectiva del carácter relacional de la violencia?
- En una lámina representar en grupos, con imágenes, qué significa el concepto de Ubuntu. En otra lámina, representar lo opuesto a dicho concepto. Luego hacer una puesta en común de las producciones.
- ¿En qué situaciones de la vida cotidiana (en sus casas, en la calle, en los programas de televisión) podrían decir que se cumple con aquello que mencionan sobre el concepto de Ubuntu?
- Hacer un propuesta institucional donde distintos grupos de estudiantes (de todos los niveles educativos y en función a sus posibilidades), docentes, directivos, supervisores, familias elaboren proyectos que propongan el abordaje de un conflicto que esté sucediendo o podría suceder dentro de la escuela. Se pueden seleccionar algunos, armar comisiones para llevarlos a cabo y establecer un espacio virtual, como el blog de la escuela, para compartirlos entre las distintas instituciones.



# BIBLIOGRAFÍA

## Referencias bibliográficas

- Antunes Tavares, M (2011): “Diferentes, personales y visibles. Experiencias y creatividad en lo cotidiano” en las *Primeras jornadas internacionales: sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, Biblioteca Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 16 y 17 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>, consultado en septiembre de 2014.
- Banksy: <http://www.banksy.co.uk/>
- Bourdieu, P. (1992) “Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas”, intervención en coloquio de Periodistas sin fronteras, publicada en *Les mensonges du Golfe (Las mentiras del Golfo)*, Arlèa, París. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación *Pierre Bourdieu, pensamiento y acción*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.
- Bourdieu, P. (1997): *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998a): *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998b): *Contrafuegos*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000): *Doxa y vida ordinaria*. En: *New Left Review*, 0, Madrid, Akal.
- Bracchi, C. (2009): “El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la Revista *Anales de la Educación Común*” en KAPLAN, C. V. (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brener, G y Kaplan, C.V. (2006): “Violencia, escuela y medios de comunicación” en: KAPLAN, C. V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brener, G (2009): “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”. En: KAPLAN, C. V. (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castel, R. (1995): *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona Paidós.
- Charlot, B. y Emin, J.C. (coord.) (1997): *Violences à l'école. État des savoirs*, París, Armand Colin.
- Connolly, W. (1991): *Identity\Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*. Ithaca & London. Cornell University Press.-Cornú, L. (1999): “La

- confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000): “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas”, en duschatzky, s. (Comp.): *Tutelados y asistidos. Programas asistenciales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Cueto, E. (2012): “Entrevista a Carina Kaplan” en *El Sigma.com*, disponible en: <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-carina-kaplan/12422>, consultado en septiembre de 2014.
- Debarbieux, E. (1996): *La violence en milieu scolaire*. 1- État des lieux. 3° edition. Paris: ESF
- Draghi, M. J. (2010): “La secundaria bajo la mira: el accionar de los inspectores en la Educación Media Bonaerense 1976-1983”- Ponencia presentada en el XVI Jornadas Argentinas de Historia de la educación- Uner- Paraná, Entre Ríos, 24, 25 y 26 de noviembre 2010.
- Dubet, F. (2004): “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina” en: Tenti Fanfani, E. (org.) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos UNESCO 2004- Sede Regional Buenos Aires
- Elias, N. (1993): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE.
- Elias, N. (1999): *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- Elias, N. (2000): *Sobre el tiempo*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Furlan, A. (2005): “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-sep 2005, Vol. 10, Núm. 26, pp. 631-639.
- Gabbai, M. I. (2012): “Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares”, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Buenos Aires.
- Galeano, E. (1986): *Memoria del Fuego 3. El siglo del viento*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, E. (2003): *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos.
- Galeano, E. (2004): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, Catálogos.
- García Méndez, Emilio – Carranza, Elias (1992): “Del Revés al Derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina”, Buenos Aires, Galerna.
- Geneyro, J. C. (2011): “Juventud, ciudadanía y seguridad prospectiva” en las *Primeras Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Escuela. Imágenes y Discursos sobre los Jóvenes”*. 16 y 17 de junio de 2011 en La Biblioteca Nacional, CABA, Argentina. Disponible

- en: <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>, consultado en septiembre de 2014.
- Gentili, P. (2012): “La Violencia, la policía y las escuelas (2)”. En el diario *El País*, disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2012/05/la-violencia-la-policia-y-las-escuelas-2.html#more>, consultado en septiembre de 2014.
- Goudsblom, J. (2008): “La vergüenza como dolor social”. En: Kaplan, Carina V. (2008) (coord.): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. y García, S. (2006): “Las violencias en la escuela en la Argentina. Un mapa de los estudios socioeducativos” En: Kaplan, C. V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2008): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2011): “Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar”. En: Hillert, F.; Graziano, N. y Ameijeiras, M. J. (2011) (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA
- Kaplan, Carina V.; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria (2012): *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Ed. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina V. (2012): *El valor social de los jóvenes. Categorías de lo marginal en la vida escolar*. Políticas de Infancia, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Kaplan, Carina V. (dir.) (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kauffman, A. (2012): Conferencia presentada en las *Primeras jornadas internacionales: sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, Biblioteca Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 16 y 17 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>, consultado en septiembre de 2014.
- Kliksberg, B. (2009): “Seguridad ciudadana: países exitosos prefirieron la exclusión cero antes que Tolerancia Cero” en *Diario Perfil*, disponible en: [http://www.perfil.com/contenidos/2009/02/26/noticia\\_0002.html](http://www.perfil.com/contenidos/2009/02/26/noticia_0002.html), consultado en septiembre de 2014.

- Lechner, N. (1990): "Hay gente que muere de miedo" *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Levinson (1998): "La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de los Estados Unidos" En *Revista Perspectivas*, UNESCO, vol. XXVIII, n° 4.
- Martin Barbero, J. (2000): "La ciudad: entre medios y miedos", en Rotker, S. (comp). *Ciudadanías del miedo* (comp). Caracas, Rutgers-Nueva Sociedad.
- Meirieu, P. (s/f): "Educar en la incertidumbre", <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>, consultado en septiembre de 2014.
- Melo, Adrián (2012)
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH), Coordinado por Lic. Jaime Perczyk, Dra. Emilce Moler y Lic. Victoria Engels. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/asignacion-universal-por-hijo-para-proteccion-social/>, consultado en julio de 2012.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1989): "Convención Internacional sobre los Derechos del Niño". En: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>, consultado en septiembre de 2014.
- Olweus, D. (1999): Sweden. En Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, London & New York: Routledge.
- Pegoraro, J. (2003): "La trama social de las ilegalidades como lazo social" en *Sociedad*, revista de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Buenos Aires.
- Pegoraro, J. (2011): "El delito, los delitos, la pena, las no penas" en *las Primeras jornadas internacionales: sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, Biblioteca Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 16 y 17 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>, consultado en septiembre de 2014.
- Reguillo, R. (1997): "Crónica negra: espectáculo y negocio. Jóvenes: la construcción del enemigo". En *Revista Chasqui*, 60, Dic. 1997.
- Sennett, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona.
- Sileoni, A. (2006): "Cierre a cargo del Secretario de Educación" en *Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/violencia.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia.pdf), consultado en septiembre de 2014.

- Skiba, R. J., & Peterson, R. (1999): *The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools*. Phi Delta Kappan, 80(5), 372-382.
- Slater, D. (1996): “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global” en Miguel Pereyra et al: *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Tonucci, F. (1987): *Con ojos de niño*, Buenos Aires, REI.
- Tonucci, F. (1989): *Niño se nace. Con ojos de niño 2*, Buenos Aires, REI.
- Unicef (s/f): “Clima, conflictos y violencia en la escuela” disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf), consultado en septiembre de 2014.
- Wacquant, L. (2004): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Wieviorka M. (2006) *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. Espacio Abierto, jun. 2006, vol. 15, no. 1-2, p.239-248.
- Wieviorka, M. (2009): *Racismo. Una introducción*. Barcelona, Gedisa.
- Zaffaroni, E. (2011): “La cuestión Criminal” en Suplemento Especial, *Diario Página 12*, junio de 2011.

### Sitio web de consulta

*Jóvenes y Educación. Miradas alternativas*. [En línea]. Recuperado el día 20 de septiembre de 2014. <http://jovenes.esy.es/miradasalternativas/index.php>.

- Skiba, R. J., & Peterson, R. (1999): *The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools*. Phi Delta Kappan, 80(5), 372-382.
- Slater, D. (1996): “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global” en Miguel Pereyra et al: *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Tonucci, F. (1987): *Con ojos de niño*, Buenos Aires, REI.
- Tonucci, F. (1989): *Niño se nace. Con ojos de niño 2*, Buenos Aires, REI.
- Unicef (s/f): “Clima, conflictos y violencia en la escuela” disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf), consultado en septiembre de 2014.
- Wacquant, L. (2004): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Wieviorka M. (2006) *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. Espacio Abierto, jun. 2006, vol. 15, no. 1-2, p.239-248.
- Wieviorka, M. (2009): *Racismo. Una introducción*. Barcelona, Gedisa.
- Zaffaroni, E. (2011): “La cuestión Criminal” en Suplemento Especial, *Diario Página 12*, junio de 2011.

### Sitio web de consulta

*Jóvenes y Educación. Miradas alternativas*. [En línea]. Recuperado el día 20 de septiembre de 2014. <http://jovenes.esy.es/miradasalternativas/index.php>.





