

362.7

A 37 v

Los Problemas Sociales y la Escuela

4

Violencia

Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación
Subsecretaría de Equidad y Calidad



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA

INV	027319
SIG	362.7
LIB	A37 v. 2

Los Problemas Sociales y la Escuela

Violencia

El presente cuadernillo, el cuarto de la serie Los problemas sociales y la escuela, aborda la violencia en tanto problema social. Desarrolla una caracterización conceptual de dicha temática y ofrece aportes para una respuesta institucional de la escuela, enriquecidos con testimonios, criterios pedagógicos, contenidos y recursos.

La serie Los problemas sociales y la escuela es una producción destinada a los docentes, directivos y supervisores que se desempeñan en el sistema educativo. Ha sido elaborada en el marco del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación y bajo la coordinación general de Andrea Brito.

El equipo encargado de la edición final del material estuvo coordinado por Daniel Suárez y conformado por Laura Isod, Mónica Perazzo y Beatriz Santiago.

*Este cuadernillo fue producido bajo la autoría de **Carlos Belvedere, Alberto Iardevsky y Guillermo Micó**, y contó con la colaboración y lectura crítica de los capacitadores de Formación Ética y Ciudadana del Proyecto Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (cohorte 2000).*

PRESENTACIÓN DE LA SERIE LOS PROBLEMAS SOCIALES Y LA ESCUELA

Vivimos en tiempos de cambios, crisis e incertidumbres. En este contexto, nos enfrentamos día a día con manifestaciones de una multiplicidad de problemas sociales que convulsionan la vida cotidiana de las personas y que alteran el funcionamiento de las instituciones sociales. Las actitudes discriminatorias, los hechos de violencia, la desigualdad social y sus consecuencias, las conductas adictivas, la ausencia de conciencia social en los transeúntes y en los conductores, son algunas de las cuestiones que, cada vez más, están presentes en nuestra sociedad y en el acontecer de la vida social e institucional.

Estos problemas afectan a la gente, dificultan la convivencia, desdibujan la posibilidad de vivir juntos y, en consecuencia, de proyectar personal y colectivamente el futuro. Y, más allá de las diferencias económicas, políticas y culturales, las distintas sociedades y sus gobiernos comparten hoy la preocupación por encontrar respuestas y alternativas de solución.

La escuela no es ajena a esta situación. Muy por el contrario, en tanto institución social y ámbito de convivencia pública, en ella confluyen y se interconectan diversos actores sociales que, a su vez, proyectan sobre el espacio escolar sus experiencias y puntos de vista específicos en relación con estos temas. De esta manera, los problemas sociales circulan diariamente por las aulas, recreos y pasillos de nuestras escuelas a través de los cuerpos y las voces de docentes, alumnos y padres. A menudo se hace difícil buscar una solución desde la escuela porque las manifestaciones críticas de estos problemas sociales nos interpelan personal y éticamente, tensionan nuestras propias convicciones y redefinen en algún sentido el marco de nuestras interacciones.

Muchas veces estos problemas sociales obstruyen la concreción de las funciones pedagógicas que la sociedad le ha asignado a la escuela. No obstante la relevancia que tienen para el funcionamiento escolar, generalmente son soslayados, mal tratados o simplemente ignorados por las propuestas de enseñanza. La ausencia de encuadres institucionales, técnicos y pedagógicos adecuados para su abordaje hace que directivos y docentes carezcan de estrategias de trabajo curricular pertinentes, que les den centralidad como temas de enseñanza. A pesar de los afanes cotidianos de los actores escolares, la reflexión y el trabajo institucionales suelen centrarse en aspectos que sólo involucran las dimensiones individuales del problema en cuestión, o bien son considerados como efectos colaterales de situaciones extraescolares.

Ante este panorama, es ineludible dar respuestas desde nuestros lugares como profesionales de la enseñanza. La escuela debe encontrar caminos que ofrezcan a los alumnos oportunidades de reflexión y análisis sobre la realidad que viven, que ayuden a recuperar la confianza y el trabajo colectivo, y pongan en juego los valores de la solidaridad y el respeto por los otros. Si bien las posiciones que asumamos, las decisiones que tomemos, las propuestas pedagógicas que desarrollemos, no alcanzarán por sí solas para solucionar los problemas, sí contribuirán en gran medida a comprenderlos y asumirlos como tales, ampliando las posibilidades de actuar sobre ellos.

Por otra parte, a partir de esta comprensión de los problemas y de su consideración como problemáticas de enseñanza, la escuela podrá resignificar su función social y actuar desde la convicción de que la educación sigue siendo uno de los pilares centrales para el desarrollo de las sociedades, la convivencia de las personas y la proyección del futuro.

*La serie de cuadernillos **Los problemas sociales y la escuela** es un intento por colaborar en la tarea de docentes y directivos. Constituye una propuesta, conformada por seis títulos temáticos, destinada a supervisores, directores, maestros y profesores del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal y de la Educación para Jóvenes y Adultos. La colección y cada cuadernillo podrán ser utilizados como herramientas para el trabajo institucional o grupal y como insumos para la reflexión, el análisis y el tratamiento pedagógico de los problemas sociales en la escuela.*

En cada uno de los cuadernillos se incluyen aspectos conceptuales ligados a los diferentes temas, reflexiones sobre la presencia de estos problemas en la sociedad y en las instituciones educativas, y propuestas pedagógicas orientadoras para su desarrollo en la escuela y en las aulas.

Si bien las temáticas abordadas son afines a algunas de las áreas curriculares que hoy se enseñan en las escuelas y pasibles de ser trabajadas en los espacios de Orientación y tutoría o de Definición institucional, consideramos importante que puedan ser tenidas en cuenta por todos los integrantes de la institución.

Los otros títulos de esta Serie son:

La escuela y los temas polémicos. Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil.

Este cuadernillo plantea la necesidad de abordar el tratamiento escolar de ciertos problemas sociales en el marco de los proyectos educativos de cada institución. A la vez, reflexiona sobre la naturaleza de dichos problemas, ofrece pautas para su consideración y propone algunos criterios para la enseñanza de los temas más polémicos.

Discriminación

Este cuadernillo aborda la discriminación en tanto problema social. Desarrolla una caracterización conceptual de dicha temática, reflexiona acerca de las posibles respuestas institucionales que pueden pensarse desde la escuela, sugiere algunos criterios pedagógicos para su abordaje, y ofrece algunas actividades y recursos didácticos.

Desigualdad y vulnerabilidad

Este cuadernillo aborda el problema de la desigualdad social. Presenta una caracterización conceptual de dicha temática; reflexiona sobre el modo en que esta cuestión afecta el trabajo escolar y sobre el papel de la educación en dicho contexto; propone criterios para el trabajo pedagógico, y sugiere algunos recorridos y actividades para trabajar con los alumnos.

Tránsito y circulación

Este cuadernillo aborda la problemática del tránsito y la circulación. A partir de una conceptualización, analiza el papel de la escuela frente al problema e instala un marco pedagógico posible para su tratamiento institucional.

Adicciones

Este cuadernillo aborda la temática de las adicciones en tanto problemática social. Desarrolla un marco teórico para su abordaje, plantea respuestas institucionales orientadas hacia la prevención y ofrece actividades y recorridos posibles junto con recursos didácticos para el tratamiento del tema en la escuela.

Violencia

ÍNDICE

1. Caracterización Conceptual	9
2. La Violencia en la Escuela	18
3. Respuesta Institucional de la Escuela	23
4. Relatos de la Escuela	29
5. Criterios Pedagógicos y Contenidos de Enseñanza	33
6. Actividades y recorridos posibles	37
7. Recursos Didácticos	50
8. Bibliografía	52

1. CARACTERIZACIÓN CONCEPTUAL*

Abordar el tema de la violencia supone el reconocimiento de diferentes factores que intervienen. Se trata de alcanzar una mejor explicación y de comprender los modos en que se expresa la violencia tanto en situaciones sociales de la vida cotidiana como escolares.

Por otro lado, existen una serie de nociones de sentido común sobre la violencia en las que convergen prejuicios morales y temores, ya que el solo hecho de tratar el tema implica de por sí reconocer el estado de indefensión en que nos hallamos.

Tampoco es sencillo tratar la cuestión de la violencia en la escuela. Para muchos, la escuela aparece como un espacio seguro y sin violencia, que se manifiesta en la expresión “segundo hogar” es decir, como un ámbito pacífico y un entorno que brinda seguridad a sus miembros. Pero la realidad muestra que la violencia está en la sociedad, alcanza a muchos hogares, y también se la puede reconocer en la escuela.

El reconocimiento de la violencia cuando se manifiesta, tanto en el ámbito familiar como escolar, constituye el punto de partida para la búsqueda de soluciones.

En este cuadernillo nos propondremos describir situaciones que dan cuenta de la existencia de la violencia en la escuela, haciendo una lectura crítica de esta situación, buscando comprender algunos aspectos importantes del problema y sugiriendo acciones orientadas a su tratamiento y solución que sean de utilidad para los docentes.

Considerando también las implicaciones político-sociales de la violencia, comenzaremos revisando algunos conceptos y paradigmas y la presencia de este problema en la Argentina, para luego adentrarnos en su dimensión institucional y pedagógica.

Caracterización de la violencia

Distintos usos del término

Al referirnos a la violencia probablemente observemos que se hacen diferentes usos del término. Es importante analizar los significados que porta cada uno de esos usos para comprender el modo en que las personas y las instituciones actúan, explícita o implícitamente, en relación con el problema de la violencia.

- a. Una forma de referirse a la violencia es relacionarla con la inseguridad social y la amenaza de un orden establecido por la ley. Este tipo de significado se encuentra, generalmente, en el sentido común y se promueve, frecuentemente, desde los medios de comunicación. Su efecto, tanto en las personas como en las instituciones, es la desconfianza generalizada hacia los demás y la sensación de que la violencia crece incesantemente. Esta perspectiva se orienta hacia la generación de acciones para anular algunos tipos de violencia, por su característica criminal o transgresora de la ley.
- b. Otro discurso vincula a la violencia con los instintos y con la agresividad natural propia de la condición humana. De acuerdo con este significado, sostenido por teorías de distintas disciplinas, el ser humano es agresivo y sólo puede intentar controlar y tratar

* Colaboraron en la elaboración de este cuadernillo Alejandro Varela y Flavia Vilker.

esta agresividad. Esta perspectiva se orienta hacia la anulación de ciertos tipos de violencia, ubicándola en el plano de la animalidad.

- c. Un tercer tipo de significado, vinculado con la política, afirma que la violencia circula por la sociedad y que es un elemento "normal" del proceso político. Desde esta perspectiva, la violencia puede ser justificada como un medio eficaz para determinados fines políticos. Este discurso ubica a la violencia como último recurso al que se puede apelar en caso de ser necesario y, por ello, la justifica.
- d. Otro tipo de significado para referirse a la violencia es el de la ética que, en general, rechaza la violencia porque representa una violación al derecho a la vida y a la integridad física.

Otra forma de aproximarnos al problema de la violencia es considerar el debate entre dos importantes posiciones: la **innatista** y la **ambientalista**.

Dentro de la posición innatista se incluye a aquellos que, de una u otra forma, remiten la violencia al instinto y al carácter natural de los comportamientos agresivos. Algunas corrientes innatistas son la etología y las teorías biogenéticas. La posición ambientalista, en cambio, la remite a la cultura y a la experiencia. Desde esta última posición se incluyen algunas miradas antropológicas y algunas teorías o enfoques conductistas.

En este cuadernillo partiremos de esta segunda perspectiva, inserta en el marco general que brinda la sociología relacional y los procesos sociales presentados por Norbert Elias. Así se considerará a *la violencia como una relación compleja, compuesta por dimensiones políticas, económicas, culturales, psicológicas, neurofisiológicas y orgánicas*. Este enfoque multidimensional y relacional permite superar las posiciones innatistas y naturalizantes de la violencia, mostrando así que esta no es resultado de una fatalidad natural sino de un proceso socio-histórico. A partir de allí, es posible limitar y atenuar los alcances de la violencia en distintos ámbitos, particularmente en el sistema educativo, y abrir un margen para obtener resultados positivos, ya que se trata de construcciones sociales y no de hechos ajenos al obrar humano.

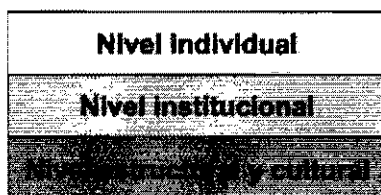
Niveles de violencia

Existen diversas formas de violencia que han sido clasificadas de diferentes maneras según distintos autores y con las cuales interactuamos cotidianamente. Por ejemplo, algunos distinguen entre violencia criminal contra terceros y violencia contra sí mismo como el suicidio, o bien entre violencia individual y violencia colectiva -conflictos sociales, terrorismo, guerras, dictaduras, etc.-. También puede establecerse otro tipo de tipologías; según se trate de violencia desorganizada o de violencia articulada intelectualmente o mediada por la tecnología.

Más allá de las distintas clasificaciones, la violencia puede ser definida como una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política. En este ejercicio se demarcan siempre dos posiciones: un "arriba" y un "abajo", sean estas reales o simbólicas.

A partir de esta definición y, a los fines de este cuadernillo, consideramos útil la clasificación que establece van Soest (1997). Según este autor, la violencia puede pensarse como configurada en una especie de pirámide de tres niveles interrelacionados.

Niveles de violencia



El primer nivel de violencia es el *estructural y cultural*. Se trata del estrato más básico y fundamental, y tiene que ver con *las formas de pensar de cada sociedad, sus valores convencionales y sus prácticas cotidianas*. Algunas de sus manifestaciones son la *discriminación*¹ por género, etnia, religión u orientación sexual, así como la aceptación o naturalización de las desigualdades, la pobreza, el racismo, entre otras. Muchas de estas manifestaciones forman parte, en la actualidad, de la cotidianidad de algunos países, comunidades o grupos.

El segundo nivel, el *institucional*, incluye *acciones perjudiciales que tienen lugar dentro de las instituciones sociales y que pueden obstruir el desarrollo del potencial humano*. Esta violencia se manifiesta, por ejemplo, en burocracias, prisiones, hospitales psiquiátricos, etc. Por lo general se ejerce de manera indirecta, no se reconoce como delito, y sus consecuencias se sienten y advierten en el largo plazo.

El tercer nivel es el de la *violencia individual*. Esta es la más fácilmente identificable y aquella que, en general, *se considera como un delito que se debe castigar*.

En la interrelación de todos estos niveles es donde habría que acudir para configurar un mapa general de la violencia social. También resulta una perspectiva útil para analizar los modos en que la violencia se puede presentar en la escuela: si la escuela funciona como reproductora de esquemas sociales discriminatorios configura el tipo de violencia del nivel 1; si la violencia es generada por la propia institución escolar refiere al nivel 2; y la violencia física interindividual que se manifiesta en el espacio escolar alude al nivel 3.

Monopolio y legitimidad de la violencia

Los Estados modernos tienen el *monopolio legítimo*² de la violencia al institucionalizar el uso de la fuerza en la convivencia y absorber la violencia privada. Sin este monopolio, la convivencia social sería imposible.

Sin embargo, el ejercicio de este monopolio de la violencia por parte del Estado no siempre ha sido o es legítimo. La "legitimidad" es un término que hace referencia a un conjunto de valores, procedimientos y principios que operan como criterios de justificación de normas, instituciones, acciones, etc. Si estas normas, instituciones o acciones satisfacen esos criterios, entonces se dice que son "legítimas". Ahora bien, esos criterios de justificación se deben basar en la idea de justicia y en una dimensión ética. En las sociedades modernas, la justicia y la dimensión ética se sustentan en las

¹ Ver cuadernillo sobre "Discriminación", serie *Los problemas sociales y la escuela*.

² "Por *Estado* debe entenderse un *instituto político* de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al *monopolio legítimo* de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente" (Weber, 1996: 43-44).

exigencias de igualdad básica y de autonomía individual para todas las personas. En este sentido, el ejercicio legítimo del monopolio de la violencia por parte del Estado debe ser compatible con la noción de justicia. Esta noción abarca, específica y delimita los modos y herramientas con que el Estado se vale para ejercer su monopolio.

En las sociedades modernas existen diferentes tipos y formas de violencia. Asimismo, puede reconocerse una amplia diversidad en cuanto a los grados de legitimidad y consenso que registran. Un ejemplo de esto, ligado a la historia reciente de la Argentina, son las formas que asumieron los enfrentamientos políticos entre distintos grupos de la sociedad hacia fines de los años sesenta y principios de los setenta. El accionar de grupos "político- militares" intentaba constituirse en expresión legítima de la voluntad popular. Se desafiaba así el ejercicio del monopolio del Estado, cuya legitimidad venía atravesando una larga crisis. Asimismo, grupos paramilitares se enfrentaron a estas organizaciones y a otros sectores de la población. Otro ejemplo fue la forma de represión implementada desde el Estado por la última dictadura militar a partir de la interrupción de la vigencia de las instituciones democráticas en 1976. En ese período se instaló en nuestro país el terrorismo de Estado. Esta es una de las formas más claras de ejercicio ilegítimo de la violencia por parte de quienes ejercen el poder, pues las ventajas de su posición agravan la responsabilidad sobre las violaciones cometidas a los derechos humanos. En el caso argentino, la usurpación del poder a través de un golpe de Estado es otro agravante de peso.

Actualmente, la relación entre monopolio y legitimidad de la violencia se presenta de manera crítica en el debate en torno a la delincuencia, problema con el cual la ciudadanía convive cotidianamente.

Ante este panorama, amplios sectores de la opinión pública se expresan como favorables a formas de represión que lindan con la ruptura del Estado de derecho, situación que ignora la legitimidad dada por la justicia y la dimensión ética. Estas formas consideran una mayor violencia como herramienta para la solución de la violencia, omitiendo la atención a las causas que la generan.

Son múltiples los factores que intervienen para explicar las causas de la violencia. Entre ellos se pueden mencionar: desempleo, precariedad laboral, desigualdad social, empobrecimiento de diferentes sectores de la sociedad. Los modos en que se manifiesta la violencia son múltiples y complejos, y se desenvuelven tanto en el ámbito privado como público. En las escuelas se pueden observar diferentes situaciones de violencia a través de distintas manifestaciones de los alumnos que se expresan entre pares, entre alumnos y docentes, en relatos sobre situaciones familiares o barriales o por comportamientos de enojo o rabia sin motivos explícitos y sin dirección hacia algún miembro particular de la institución.

Análisis de la relación entre pobreza y delincuencia

El problema de la violencia en la Argentina de las últimas décadas ha sido visto por muchos como consecuencia del incremento de la vulnerabilidad social. En cierta medida esto tiene asidero en que, efectivamente, se ha registrado un incremento continuo de delitos paralelo a un notable deterioro de la calidad de los lazos de *afiliación y contención social*³.

³ Ver cuadernillo sobre *"Desigualdad social y vulnerabilidad"*.

Es necesario comprender que tanto la pobreza extrema como la vulnerabilidad social son formas de violencia que actúan sobre sectores de la población que cuentan con menores recursos materiales y simbólicos para hacerles frente. El riesgo está en asociar pobreza y delincuencia como sinónimos cuando no lo son. Como muestran los datos aportados por el Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires, no existe un *delincuente típico* en la actualidad (extranjero ilegal, jóvenes pobres y drogados, reincidentes, etc.) sino que lo que existe es un problema más complejo, con múltiples variables y que debe abordarse de manera global.

En primer lugar, cabe señalar que la tasa de delitos denunciados entre 1995 y 2000 aumentó el 65%. Los datos existentes sugieren una asociación entre el deterioro de la situación económica y el incremento de la delincuencia, pues a primera vista se observa que el aumento en la tasa de delincuencia coincide con momentos críticos para la economía como la hiperinflación o el "efecto tequila" (Goldberg y Kessler, 2000).

Sin embargo, al analizar la relación entre pobreza y delincuencia, frecuentemente se comete el error de explicar los casos individuales sobre la base de generalizaciones estadísticas, pero se trata de niveles de análisis diferentes. Se comete este error, por ejemplo, cuando se sostiene que el desempleo favorece el desarrollo de actividades ilegales tomando en cuenta estadísticas que indican que los victimarios tienden a ser jóvenes que aún no han entrado al mercado de trabajo (Goldberg y Kessler, 2000). Sin embargo, esta relación entre la conducta delictiva y un medio de privación económica y social es compleja. Así, por ejemplo, la edad es un factor importante que no estaría contemplado en este tipo de argumentos.

En efecto, cuando un joven delinque a una edad temprana, luego experimenta dificultades para su inserción laboral. Esto, a su vez, hace más probable que —al carecer de oportunidades de insertarse laboralmente— continúe en la actividad delictiva durante su adolescencia, hasta encarar una "carrera delictiva". Así, su relación con el trabajo y el delito será muy distinta que la que pueden establecer quienes han pasado por una inserción estable en el mercado de trabajo.

Ahora bien, las transformaciones de los últimos años no han sido sólo cuantitativas sino también cualitativas. Es decir que, además de aumentar la cantidad de delitos, cambió su carácter. Así, lo que algunos llaman el "crimen organizado" (los delincuentes de "carrera" o aquellos que planifican estratégicamente sus acciones delictivas) cede paulatinamente ante otro fenómeno más novedoso e inquietante para la opinión pública: las nuevas formas de delito y violencia anómicas (más repentinas, sin planificación ni evaluación del riesgo y de la relación costo- beneficio).

Junto con esta transformación en el accionar delictivo, cambia también el carácter del delito, en especial aquellos que se realizan contra la propiedad y que se producen de manera más violenta que antes, en buena medida por la mayor circulación y accesibilidad de las armas. Este panorama puede sintetizarse en el siguiente cuadro:

El análisis de las causas penales muestra, por ejemplo, que el 82% en la provincia de Buenos Aires y el 85% en la Capital de quienes han sido sentenciados tenían en ese momento 20 años y más; es decir que, en su gran mayoría, no son menores. A su vez, el 97% de los sentenciados en la provincia de Buenos Aires son argentinos, y lo mismo vale para el 86,3% en la Ciudad de Buenos Aires; o sea que la participación de extranjeros en la actividad delictiva es baja. A su vez, en muy pocos casos los condenados se encontraban alcoholizados o habían consumido estupefacientes en el momento de cometer los delitos: en más del 90% de los casos se considera que su estado es normal; con lo cual es preciso poner en suspenso la naturalizada correlación entre droga y delito. Finalmente, es significativo que el 73% de los procesados en la provincia y el 53% en la Ciudad de Buenos Aires no tenían antecedentes judiciales previos a la causa; lo cual cuestionaría la difundida idea de que el delito está en manos de reincidentes apañados por una legislación "blanda" (Ministerio de Justicia de la Nación –Dirección Nacional del Registro Nacional de Reincidencia y Estadística Criminal, citado en: Goldberg y Kessler, 2000).

La violencia y los medios en la Argentina de hoy

El tratamiento que realizan los medios de comunicación acerca de la violencia merece un análisis aparte, ya que impacta fuertemente en nuestras representaciones.

Pueden distinguirse diversos comentarios habituales que son recogidos y contruidos por el discurso mediático impregnado por la noción de inseguridad; entendida como la sensación de fragilidad potencial del ciudadano frente a actos que lesionan tanto su propiedad como su persona. No se toma cada acto criminal en sí mismo, sino que se lo incluye en una serie mediante su interconexión con otros hechos semejantes. Así se construye la idea de un contexto de inseguridad, que en sí mismo constituye una explicación y clasificación del hecho criminal, esto es, permite ubicarlo en un lugar para comprenderlo.

Muchos noticieros hilvanan una continuidad –“*¡Último momento! Asaltaron a un kiosker. Ampliaremos*”–, haciendo de cada hecho delictivo otro episodio de la misma noticia: la “inseguridad”. A su vez, esta serie discursiva suele asociar delito con drogadicción, juventud, reincidencia, etc., por más que –como ya se ha dicho– según las estadísticas disponibles esto no es necesariamente así. “Flashes informativos”, “noticias de último momento” y el tópico “urgente” construyen esta identidad de la inseguridad como permanente asedio a la civilidad.

Este proceso se manifiesta de múltiples modos. En primer lugar, en el discurso mediático se presenta una multiplicidad de tipos de violencia: aquella generada por el delincuente; la que es propia del accionar policial “correcto”; otra en la que el desempeño policial cobra víctimas “inocentes”; y, por último, la violencia desatada en los sectores agredidos por los maleantes.

En segundo lugar, de las diversas manifestaciones de violencia, sólo algunas son consideradas como tales. Así, aquella violencia “reaccionaria”, propia del que ve amenazada su propiedad, no es caracterizada como tal sino como “defensa”. Esta construcción discursiva se cruza, a su vez, con encuestas – en las que se refleja que “*el 87% de los porteños cree probable la posibilidad de ser víctimas de un delito*” (Clarín, 30/8/98)– y la opinión de especialistas que refuerzan la opinión del común de la gente. Así se teje una continuidad entre diferentes tipos de discursos: todos ellos convergen y son refuncionalizados en el discurso sobre la inseguridad.

Se ha instalado a través de los medios de comunicación la necesidad de luchar contra la inseguridad, como una guerra sin contemplaciones. En esta presentación sólo se hace referencia a los hechos violentos sin dar cuenta de manera integrada del estado general de la sociedad. Se exhibe, de un lado, a ciudadanos indefensos y hombres de ley que se enfrentan al otro bando, integrado por inescrupulosos delincuentes. La asimetría es manifiesta, y permite construir un clima de estado de guerra y de amenaza. Un trazo que divide aguas separa estos dos grupos: los buenos y los malvados. Sólo así puede justificarse el estado espiralado de la violencia actual.

Así y con esta imagen se contribuye a politizar la violencia delincuencial y los medios de contrarrestarla. La violencia pasa a ocupar un amplio espacio en la agenda política. El cambio ha sido sustancioso: la violencia eclipsa otros temas en la agenda diaria. Asimismo, el tema se instala insistentemente en los diarios generando un alto grado de preocupación, pero desplazando una discusión sobre sus orígenes y sus posibles soluciones de fondo.

Este tipo de opiniones van generando un clima propicio a respuestas no menos violentas ante la violencia, y obturando la posibilidad de un debate profundo y conducente a soluciones genuinas. De allí que una de las actividades más importantes que es posible realizar desde las instituciones educativas es fomentar el juicio crítico respecto de esta construcción ideológica sustentada por buena parte de los medios y la opinión pública. Esto es importante no sólo porque permite analizar la violencia de una manera más profunda, sino también porque puede ayudar a generar otro tipo de respuesta que colabore con una sociedad menos violenta, y a argumentar contra los prejuicios que este tipo de discurso hace recaer sobre los jóvenes.

La amplia cobertura que los medios le prestan a los temas de violencia no necesariamente redundan en una mayor pacificación, sino –en muchos casos- en lo contrario. La continua presencia del delito en algunos medios periodísticos –sobre todo en la televisión- a veces contribuye a justificar conductas agresivas, lo que da como consecuencia que se instalen prácticas de violencia socialmente toleradas.

En el actual contexto, se instaura una práctica de autodefensa que resulta claramente violenta y sin embargo cubierta de una apariencia "racional": ataque sólo si me atacan – actualización, en el fondo, de la vieja ley del talión: ojo por ojo diente por diente-. En la escuela puede traducirse a través de diferentes expresiones: *"le pego porque me pegó"*, *"devolvésela"*, *"aguantátela"*, *"vos te la buscaste"*.

Por otra parte, los tiempos cortos de los medios no coinciden con los tiempos institucionales de la justicia y su veredicto adelantado opera, en muchos casos, como una presión informal sobre los fallos: los medios condenan antes que la justicia. Y también, de esta manera, la debilita al presentarla como lenta o inoperante.

En este contexto, se da la paradoja de que democráticamente gana quien sustenta el discurso más duro. Esta opinión pública ha sabido preferir, en alguna ocasión, los discursos menos democráticos que proponen que la responsabilidad estatal pase más por la represión que por solucionar problemas estructurales.

Por otra parte la penalización del delincuente –por ejemplo: un balazo mortal por robar un autoestéreo- pone en tela de juicio la necesidad y los procedimientos de las instituciones del poder judicial. Los valores se trastocan: los códigos penales no parecen ser apropiados cuando se desea el "aniquilamiento" del delincuente. ¿Así se desea justicia?

La respuesta es: no siempre. Lo que se observa en el discurso mediático es un cierto abandono de las demandas por el funcionamiento de la justicia procesal — funcionamiento necesario de las instancias de control previstas en todo sistema democrático— olvidando que el delincuente es también un miembro de la comunidad y que, así como debe cumplir con ciertas obligaciones, es también beneficiario de ciertos derechos, por ejemplo: un juicio justo (a pesar de la desigualdad social, presunción de inocencia hasta que se demuestre lo contrario, entre otros).

Ante este panorama, la escuela debe tomar una actitud, especialmente si se considera una de sus funciones específicas: educar para la ciudadanía. Ahora bien, no podría hacer esto sin dar cuenta, a su vez, de un adecuado tratamiento de la violencia en su propia dinámica institucional. Es decir, no sólo de abordarla como si fuera solamente exterior a la escuela, sino como un problema que también está presente en ella. Ante la urgencia de resolución de este tipo de situaciones es necesario advertir que lo urgente no es poner orden expulsando el problema del sistema educativo.

2. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

La escuela es, habitualmente, el primer espacio público institucionalizado en el que se insertan los niños y los jóvenes y por el cual transitan muchos años. Como tal, es un punto de referencia clave para todos los que, desde dentro o desde fuera de ella, construyen su identidad personal y social. En ese proceso se inscribe la relación entre las instituciones educativas y la violencia: en las situaciones escolares concurren prácticas que expresan la violencia que se da fuera del ámbito escolar, pero también se producen situaciones de violencia características del contexto educativo, como por ejemplo, el maltrato entre pares.

La escuela como escenario de la violencia

La afirmación "existe **violencia en la escuela**" puede referir a las situaciones en que la escuela cumple el rol de escenario donde se despliegan los efectos que sobre cualquiera de sus integrantes –pero sobre todo, los alumnos– provoca la violencia social, económica o política. Situaciones que, además, impiden en diversos grados el pleno cumplimiento de los derechos de niños y adolescentes y el desarrollo de la tarea específica de la escuela.

Diarios, TV, libros, informativos radiales y otras fuentes de información, presentan a diario investigaciones, informes, estadísticas de cómo crecen las condiciones de exclusión y los excluidos de los procesos de socialización. En este contexto, hambre, falta de vivienda, ruptura de estructuras familiares, abusos, negligencia y abandonos de cualquier índole, explotación, corrupción, ingresan cotidianamente en las escuelas porque la comunidad se sienta en sus aulas, almuerza en sus comedores, juega en sus patios, enseña en sus pizarrones. Y es inevitable entonces ver lo que se ve, escuchar lo que se escucha.

La escuela es –sigue siendo– un ámbito de detección de aquello que un niño o un adolescente no puede decir, porque no sabe qué le está sucediendo, no sabe que podría sucederle algo mejor, tiene miedo o la vergüenza lo silencia. En la escuela siempre es posible observar los *indicadores*⁶ de que algo ocurre en los ámbitos cotidianos de los alumnos, que en esos espacios las cosas no funcionan del todo bien o que han empeorado.

⁶ Existen indicadores que permiten tomar conocimiento de hechos de agresión. Algunos son fácilmente visibles mientras que otros deben ser interpretados como tales en la medida que una mirada sesgada puede naturalizarlos como cualidades de los sujetos que no merecen atención especial. Aquí seguimos a Bringiotti (1999). Indicadores de maltrato físico: golpes con instrumentos o con las manos, quemaduras y escaldaduras intencionales, patadas, exposición deliberada a la intemperie, heridas con objetos cortante o punzantes, encerrar o atar, envenenamiento, ahogamiento, asfixia. Las lesiones pueden ser internas o externas. Indicadores conductuales o comportamentales: pocas expectativas de ser consolado en el llanto, aprensión e inquietud cuando un adulto se acerca a otro niño que está llorando, alerta constante, llega antes a la escuela y se queda después de hora con muestras visibles de que le resulta incómodo volver a sus casa, autodestructivo, conductas extremas: retraimiento o agresiones, quejas y movimientos excesivos, ropas inadecuadas para la temperatura con el fin de cubrir su cuerpo. Indicadores emocionales: baja o pobre autoestima, percepción de sí mismo como diferente y rechazado o no querido, creencia sobre el maltrato como algo merecido, sentimientos de culpa, ocultamiento de los hechos de agresión vividos, sentirse mala persona y merecedora de los malos tratos. Indicadores posibles en los padres: relatos contradictorios que no explican el origen de las lesiones en sus hijos, se niegan a dar información, culpabilización a terceros de la agresión a sus hijos, retraso en solicitar atención médica, cambios frecuentes de doctor, indiferencia ante el entrevistador, padre o madres imposibles de localizar, no consentimiento a evaluaciones nuevas.

Cuando las cosas han llegado a este punto, es decir, cuando en la escuela se advierte algún malestar, cambios en el comportamiento, retracción, pérdida de control de la agresividad, desinterés, ausentismo, u otros - poco importa la fuente que desencadena esas situaciones, sea la familia, el club, la patota del barrio. Lo que queda claro es que cuando la violencia de los procesos sociales pasa el umbral de la escuela, entonces, ya *está en la escuela*. El límite entre exterior e interior de la escuela desaparece cuando la violencia marca su presencia en los cuerpos o en los comportamientos de cualquiera de los individuos que en ella estudian y trabajan. Mucho más cuando se trata de un niño o de un adolescente.

La violencia entre pares

La violencia en la escuela también admite otra lectura. Es posible entender de ese modo las situaciones caracterizadas por lo que algunos investigadores denominan violencia, acoso o maltrato entre pares. No es este un problema nuevo ni privativo de escuelas de zonas particulares. Cuando un niño, niña o adolescente se percibe con mayor poder que otros y abusa del mismo, estamos en presencia de situaciones de violencia entre pares.

Aunque es cierto que no se trata de un problema nuevo, parecería ser que, sobre todo en las últimas décadas, ha ido en aumento. Esto tampoco debe ser una sorpresa si tenemos en cuenta la situación social general en la que la escuela está incluida. También es posible pensar que lo que haya aumentado sea su visibilidad, a partir de considerar como hechos de violencia a comportamientos y actos que antes no se definían como tales.

La violencia entre pares es, lisa y llanamente, el asedio, el hostigamiento, la molestia que una persona o grupo provoca a otro, grupo o persona, causando en estos últimos un efecto duradero y negativo que compromete gran parte de sus relaciones con el entorno global. Olweus (1998) define el maltrato o acoso entre pares como aquella situación en que las acciones negativas o de victimización son repetidas en el tiempo. Las acciones negativas son aquellas en las que *"alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona"*. Pueden ser físicas (golpes, empujones, impedir el paso a otro), verbales (amenazas, burlas, motes) u otras que no comprometen ni los cuerpos ni la palabra (muecas, exclusión de un grupo, gestos obscenos) y también la sustracción de objetos y la imposición de acciones por la fuerza: *"hacéme la tarea", "dame hojas", "no viste nada"*.

La escuela debe estar atenta e intervenir frente a estos hechos aún cuando los perciba aisladamente, ya que cada uno de ellos implica una forma de violencia. Sin embargo, es necesario discriminar entre casos de evidencia y de sospecha y entre casos detectados y aquellos que presentan evidencias de sospecha.

Según las investigaciones de Olweus -llevadas a cabo en países escandinavos- los más jóvenes y más débiles dijeron haber estado más expuestos a la agresión. El número de alumnos agredidos en los grados superiores disminuye, ya que estos son los responsables de la agresión hacia los más jóvenes.

Las observaciones y análisis realizados en los años setenta y a comienzos de los ochenta llevan a afirmar que el problema investigado era más grave y de mayor relevancia de lo que se suponía. Según el autor mencionado, no se cuenta en la actualidad con datos confiables que permitan valorar un aumento o descenso en la frecuencia del maltrato entre escolares. Pero sí es posible sostener, a partir de datos indirectos, que el acoso en las escuelas tiene hoy mayor gravedad y relevancia que en el momento de aquellas investigaciones, lo que quizás sea, en parte, una consecuencia en la escuela de lo que se registra en el plano social más amplio. También se señala la importancia de que un gran porcentaje de los alumnos no ejerce violencia ni es víctima de

ella, lo cual debe ser considerado con mucha atención en el diseño de propuestas de intervención.

En nuestro país no contamos con una investigación como la que Olweus lleva a cabo desde hace más de veinticinco años en los países escandinavos y, como ocurre con otras problemáticas, resulta poco ventajoso trasladar a nuestra realidad los resultados obtenidos en indagaciones llevadas a cabo en contextos tan diferentes⁷. Pero no es menos cierto que el problema de la violencia entre escolares es hoy una preocupación que aparece con frecuencia en los discursos de directivos y docentes de nuestro país, en las reuniones formales o informales de padres, en publicaciones de diferentes ámbitos profesionales, en los medios de comunicación. Probablemente, se trate de una situación de alarma ante la aparición de algunos casos de diferente envergadura que, a veces y como ya se ha dicho, los medios periodísticos magnifican o tergiversan, colaborando con la construcción de ideas erradas acerca de cuándo se está en presencia de hechos de violencia y cuándo no así como también la falta de matices para considerarlos..

Pero esto no descuenta la necesidad de abordar el problema, antes que las instituciones se declaren incapaces de dar respuesta a lo que aún tiene, en nuestros establecimientos, carácter de emergente (Martín, 1998). Y que, por lo mismo, permite dedicar tiempos y espacios a la reflexión acerca de en qué consiste el maltrato entre pares, qué significados posee, cuál es su sentido, qué implica para las instituciones educativas ser los ámbitos en donde ese fenómeno se manifiesta. Interrogantes que es posible formular en clave institucional, contrastando las opiniones iniciales acerca del fenómeno y acerca de las condiciones que lo favorecen con los análisis y desarrollo de las ciencias que se ocupan del mismo, y aprovechando los saberes y experiencias propios para resolver los modos de abordaje más adecuados en cada institución. Esta es la única manera de encontrar las vías más eficaces para contrarrestar el objetivo básico y general de cualquier manifestación de violencia: materializar el fracaso del lenguaje, es decir el fracaso en el uso de las palabras y las argumentaciones para resolver diferencias. Único camino para evitar que las emergencias se vuelvan urgencias.

La violencia institucional

La violencia en la escuela admite una tercera adjudicación de *significado*: está referida a las condiciones y circunstancias que produce una institución y que determinan algún grado de sufrimiento o malestar en quienes transitan por ella.

En el marco de las instituciones pueden ocurrir hechos de violencia explícita en que los lugares son ocupados indistintamente por docentes y alumnos. "*Docente que maltrata o abusa de un alumno*", "*Alumno que golpea a profesora*", son títulos que suele utilizar la prensa para hacer referencia a episodios locales y del extranjero. Pero estos hechos aberrantes no son la moneda más corriente en los sistemas educativos y no son esos acontecimientos a los que se circunscribe la violencia institucional.

Para Ulloa (1995) la idea de violencia ligada a las instituciones da cuenta de aquello que aparece, no como violencia explícita, como hecho violento, sino como lo "que aparece cuando algo que se necesita está ausente". Este autor plantea que tanto en el orden familiar, privado, como en el orden público, es necesario que esté presente algún

⁷ Si bien, como se afirma, la extrapolación de resultados de investigaciones tiene —o puede tener— sus inconvenientes, tampoco se pueden negar esas conclusiones, ni reemplazarlas por otras con el sólo argumento de la contextualización. Las investigaciones de otras regiones son referentes ineludibles cuando las propias no existen o son insuficientes.

tipo de acotamiento de los deseos particulares de cada una de las personas. Este límite promueve el acceso de cada uno a su condición de sujeto, en la medida que posibilita su participación en los procesos de creación de cultura.

A esto se refiere Freud con su desarrollo sobre el *malestar en la cultura*⁸. Un malestar inherente a la cultura, en la medida que ella impone límites que promueven la renuncia a la satisfacción exclusiva de deseos particulares, límites que resultan necesarios tanto para la creación como para el mantenimiento del proceso cultural. Ese acotamiento de la satisfacción indiscriminada de deseos particulares es el que propicia "el buen trato" y es la expresión de que prevalece la ley de lo justo sobre la del más fuerte. De este modo estarían "garantizadas la autonomía y la constitución ética del sujeto", en tanto éste podría poner en juego sus deseos particulares en el contexto de un marco claro y no arbitrario.

La institución educativa, en tanto construcción cultural, conlleva la responsabilidad de poner en acto un contrato social en cuyo marco es posible el despliegue acotado de los deseos particulares de cada sujeto.

Pero puede suceder, y de hecho sucede, que en la institución educativa se generen procesos contrarios al de producción cultural, que por diferentes causas vaya relajándose la operación de acotamiento imprescindible para el sostenimiento del lazo social, que fracasen los suministros que posibilitan el despliegue de cada uno como sujeto. Es ese un fenómeno que se lleva a cabo en formas diversas, más o menos ocultas o disfrazadas, en el que el proceso de progresiva adquisición de autonomía y de la constitución ética del sujeto declina, siendo la respuesta la violencia, en la medida que los suministros esenciales y el buen trato fracasan, caen o desaparecen.

Cuando el malestar en la cultura deviene en malestar hecho cultura lo que crece es la cultura de la mortificación. La institución educativa mortifica cuando va dejando fuera de ella a integrantes de importantes sectores sociales privándolos así de las instancias de identificación y sostén. Es entonces cuando la escuela pasa de comprensiva a ser expulsiva, no cumpliendo así con su responsabilidad de poner en acto un contrato social de inclusión de todos.

Repitencia, ausentismo y abandono de la escolaridad (si sólo se considerara, bajo la óptica de una perspectiva administrativa y estadística); dificultades en la implementación de espacios genuinos de participación para la discusión y elaboración de acuerdos para la convivencia; situaciones de intimidación entre pares o en el marco de la asimetría docente- alumno; hostilidad en y entre los diferentes sectores y actores institucionales; automatización de la tarea; pérdida del sentido gregario; propuestas didácticas desajustadas respecto de los intereses actuales del alumnado; dificultades en la búsqueda de modelos de interacción familia-escuela; problemas a la hora de revisar los modos de implementación de la justicia escolar; dificultades en el reconocimiento de los alumnos como verdaderos sujetos de derecho; resistencias para trabajar en articulación con otras agencias socializadoras; mantenimiento de posiciones autoritarias o poco democráticas para evaluar y decidir sobre las vicisitudes de la cotidianeidad escolar y de la vida e intereses de los estudiantes... son algunas formas de expresión de violencia institucional.

Importa señalar la necesidad de identificar aquellos aspectos de la cultura particular de cada escuela y del propio clima institucional para ser revisados y

⁸ FREUD, S. (1974). *Obras Completas*. Tomo VIII. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

modificados a los efectos de mejorar la tarea. Esto permite echar luz, primero, e intentar erradicar, después, los motivos que dan origen a la violencia institucional que, entendida como ruptura en la producción cultural, puede hacerse presente con intensidades diversas en las instituciones escolares.

Cuando se pierde el sentido de la acción escolar, se percibe el sufrimiento institucional que se expresa en invalidación de la tarea, anomia, descenso en los procesos de integración, invasión de la turbulencia exterior, imposibilidad de control del adentro institucional, abandono, desviación de los propósitos escolares. Los riesgos son altos para alumnos y docentes, en la medida en que los primeros encuentran empobrecidas sus posibilidades de adquisición de conocimiento y, los segundos, aumentada su frustración, lo cual se agrava cuando se considera a los alumnos la causa del fracaso en la enseñanza y se generan actitudes violentas hacia los niños y jóvenes.

Por otra parte, cuando lo que se instala es la ausencia de motivación para actuar en el sentido de un cambio de las condiciones institucionales, la escuela ingresa en la dinámica de un espacio devastado. Se instala la queja por los aspectos problemáticos en lugar de la acción para modificarlos, y se reemplaza la gratificación que se obtendría por los resultados de la acción transformadora por otra, compensatoria, lograda en una situación sin exigencias gracias al abandono decidido (Fernández, 1998).

3. RESPUESTA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA.

La escuela es uno de los espacios sociales que aún conserva las condiciones para adoptar una mirada crítica ante el fenómeno de la violencia, e incluso cuenta con la posibilidad de recuperar esta mirada. Asimismo, puede construir estrategias o procesos alternativos -vías no violentas- que impidan su desarrollo, al menos en el ámbito escolar, o que limiten la violencia en aquellos casos respecto de los cuales la escuela puede posicionarse como autoridad y referente desde la autoridad que la sociedad y, en muchos casos, la ley le confiere⁹.

Para llevar a cabo acciones ante el fenómeno de la violencia, tanto en un sentido preventivo como en los casos en que irrumpe, es necesario que en la escuela, en cada escuela, se tomen algunas decisiones para crear las condiciones que permitan reflexionar y actuar ante este problema tal como se muestra en cada caso singular. Para ello, algunas acciones posibles a tener en cuenta son:

♦ *Definir el conflicto*

Es preciso reconocer el conflicto como constitutivo de la vida humana y en relación con la confrontación de intereses que, a veces, se presenta en el marco de las relaciones interpersonales y entre los grupos como elemento insoslayable del desarrollo personal y de la convivencia. Así concebido es posible avanzar hacia propuestas transformadoras, aunque muchas veces el conflicto es asociado a *la desgracia*. Por otra parte, los conflictos que se presentan en la vida de individuos y grupos son procesos que suceden en el marco de coordenadas de espacio y tiempo reconocibles, que nunca hay que dejar de lado cuando se pretende conocer de qué se trata. Desde esta perspectiva, el conflicto se constituye en una oportunidad para la atención de problemas, en este caso, vinculados con la violencia.

Esta perspectiva tiene consecuencias importantes para la escuela, ya que ubica ciertos comportamientos conflictivos de los actores institucionales, entendiéndolos como expresiones de tensión originadas, o no, en las instituciones y que entran en contradicción con las normas, valores y principios establecidos para el desarrollo de la vida escolar.

♦ *Distinguir entre indisciplina y violencia*

Resulta importante contar con criterios adecuados para diferenciar las situaciones caracterizadas como violentas de otras que, si bien necesitan un abordaje particular, no implican la presencia del fenómeno que nos ocupa. En ese sentido, no conviene confundir problemas de indisciplina con el maltrato o el abuso entre pares, por ejemplo. Los primeros representan un enfrentamiento con las normas, mientras que los otros comportamientos toman como objeto a las personas (Fernández, I.; 1998). Por otra parte, los docentes son testigos -hasta podría decirse que diariamente- de situaciones en las que los alumnos dirimen entre sí sus diferencias, pero sin convertirse en situaciones violentas de maltrato. Son

⁹ Algunas jurisdicciones cuentan con legislación específica en la que se faculta y se obliga a las autoridades educativas a realizar denuncias ante casos de violencia doméstica, maltrato o negligencia infantil.

situaciones a las que arriban como resultado de los intercambios necesarios y conflictivos de la convivencia (Barreiro, T.; 2000). Cualquier indicador que haga sospechar la presencia de malos tratos, comentarios por parte del alumno o de compañeros debe ser suficiente para alertar al docente de que algo está pasando. (Bringiotti, M.; 2000).

♦ ***Adoptar una actitud crítica frente a hechos de violencia***

Para generar una actitud crítica frente a los hechos de violencia es necesario que la institución rechace públicamente cualquier hecho de esta naturaleza, ofreciendo a la vez espacios para la reflexión sobre las causas y los efectos de esos hechos, y algunas estrategias para revertirlos cuando los miembros de la institución participan de ellos. El rechazo que aquí se plantea no debe confundirse con la humillación o exposición pública de los alumnos o sus familias. Cada caso deberá analizarse cuidadosamente para definir cursos de acción a seguir en los que, explícita o implícitamente, esté presente esta actitud crítica respecto de los hechos de violencia. Se trata de adoptar una actitud que podrá fundamentar la acción de la escuela, tanto desde el punto de vista ético - por la denigración que representa para los sujetos víctimas de situaciones de violencia-, como desde el punto de vista administrativo- institucional - en la medida que la escuela representa al Estado ante la violación de esos derechos que han devenido en normas -. En este sentido, la acción de la escuela debe ser explicitada a través de:

- a) declaraciones concretas de oposición a la utilización de métodos violentos en la resolución de conflictos interpersonales o grupales, o como forma habitual de relacionarse;
- b) construcción de normas claras, explícitas y con participación de la comunidad educativa y consenso en la aplicación de sanciones ante su incumplimiento;
- c) propuestas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de procedimientos adecuados para resolver de modo justo y pacífico aquellas situaciones de conflicto que pueden dar lugar a la aparición de comportamientos agresivos o la generación de climas de violencia, por ejemplo, estrategias de mediación, consejos de grado, debates en torno a situaciones violentas de la vida cotidiana, entre otras.

♦ ***Prever los procedimientos de intervención escolar ante diferentes tipos de violencia***

Es necesario que haya consenso entre los docentes de la escuela sobre los procedimientos a seguir, luego de haber detectado factores o indicadores de violencia en la escuela. Ante un caso de maltrato infantil o a un adolescente producido en el marco familiar, por ejemplo (violencia generada fuera de la escuela), la escuela debe tomar una posición denunciante. Esto tiene más de un sentido. En algunos casos -y según lo que marcan las leyes en algunas jurisdicciones- los docentes, en tanto funcionarios, deben poner en conocimiento

de las autoridades judiciales la ocurrencia de esos hechos en el ámbito privado¹⁰. Pero si sobre este punto no se toman algunas precauciones, se pueden correr riesgos que perjudiquen, en primer término, al/los damnificado/s directo/s, luego a la familia, a la comunidad y, también, a la escuela. Los distintos tipos de maltrato infantil requieren ser tratados en el ámbito público que es la escuela pero, por supuesto, haciendo las diferencias pertinentes. Cuando existe daño físico evidente, la presencia de profesionales de la salud se hace imprescindible. También es recomendable comunicarse con los padres del niño o adolescente y confeccionar actas en las que quede explicitado lo actuado a partir de la detección de los signos del maltrato, y que firmarán las autoridades del establecimiento, los profesionales de la salud y los responsables legales del alumno que se hallen presentes (pudiendo estos últimos negarse a tal efecto, lo que no inhibe en absoluto la acción global). Para que estos procedimientos funcionen, es necesario establecer previamente redes con otras organizaciones públicas, hospital, juzgado, defensoría de menores, equipos profesionales del área educativa, entre otras, para construir un proceso de trabajo que dé herramientas sobre cómo actuar, con quiénes actuar y cuándo actuar. Asimismo, es muy importante disponer de herramientas conceptuales precisas que otorguen racionalidad y eviten reacciones motivadas por impulsos o sentimientos afectivos que puedan poner en riesgo a los alumnos. En estos casos, es necesario recurrir a normas jurídicas particulares, realizar exámenes médicos, visitas domiciliarias, mantener entrevistas con quienes han sido víctimas, con los adultos responsables y, a veces, con los que han llevado a cabo el hecho¹¹. En consecuencia, es

¹⁰ Es importante señalar que, para algunos profesionales del ámbito del derecho, la sola presencia de la Convención de los Derechos del Niño y del Adolescente en la Constitución Nacional resulta suficiente para denunciar ante la justicia la violación de cualquiera de esos derechos. Otros, en cambio, piensan que es necesario que cada gobierno provincial sancione leyes especiales.

¹¹ En el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, se han estipulado una serie de pautas que constituyen el procedimiento que debe seguirse en un establecimiento cuando un docente detecta manifestaciones de maltrato físico en algún niño o adolescente. Se realiza un acta en la que se describe objetivamente lo observado. Luego, se solicita la presencia del Sistema de Atención Médica de Emergencia (SAME) y del Equipo de Orientación Escolar (EOE). También se convoca a los adultos responsables del niño, niña o adolescente. A partir de allí, todo depende del diagnóstico médico: puede derivarse en un traslado a una unidad hospitalaria para evaluar más a fondo o para internar a quien fuera objeto de maltrato si se evalúan como muy graves los golpes o marcas que presenta, o que es altamente riesgoso que vuelva a su hogar. En este último caso, desde allí se inicia el trámite en sede judicial. Muchas veces son los profesionales de los EOE quienes lleven a cabo ese trámite, en general cuando el maltrato –en alguna de sus formas que no sea de agresión física: negligencia física o emocional, abuso sexual, explotación laboral o mendicidad, corrupción, síndrome de Münchaussen, etc. (Bringioti, 1999)– es referido verbalmente. Entonces, luego de cumplir con los primeros pasos ya enunciados, a los que se suman entrevistas con el niño, niña o adolescente, con los responsables legales (padres o tutores), con los docentes, se presenta el caso como “supuesto maltrato / negligencia / abandono, etc.” en los tribunales correspondientes, bajo el amparo de la Convención de los Derechos del Niño y del Adolescente, de la Ley Nacional N° 24.417 (en algunas provincias existen otras de igual tenor) y de la Ley N° 114 (Protección integral de niños, niñas y adolescentes) que rige para la Ciudad de Buenos Aires. Las actas y los informes que se realizan en las escuelas –tanto las que explicitan la detección como las entrevistas mencionadas–, suelen ser muy apreciadas por las autoridades judiciales que, llegado el caso, deben decidir por el futuro de esos niños y sus familias o parte de ellas. No siempre que un caso llega a los tribunales se determina la separación del hogar del agredido o del agresor y, en más de una oportunidad, los informes mencionados colaboran para que los jueces intenten caminos alternativos a una judicialización inmediata (derivación a servicios de salud en donde los niños y los adultos implicados puedan obtener tratamiento psicológico, de acción social para satisfacer necesidades de vivienda, etc.).

La Ciudad de Buenos Aires, cuenta con un *Programa por la No-violencia en las Escuelas de la Ciudad*, dependiente de la Secretaría de Educación, que trabaja junto con los EOE (niveles inicial y primario) y con los gabinetes o asesorías (nivel medio). Se encarga también de la producción de materiales de consulta, jornadas institucionales de reflexión, etc., entre otras actividades.

sumamente importante y necesario generar las posibilidades de ingresar a las redes locales de atención existentes en distintos ámbitos (justicia, asistencia social, salud, fundaciones, agrupaciones barriales o municipales, servicios de asistencia en universidades).

La acción de la escuela variará ante la aparición de maltrato entre pares. Puede suceder que sea necesario recurrir también a los servicios de salud con los que la escuela se comunica habitualmente, sobre todo si la situación incluye una grave agresión física. Pero el trabajo de la institución escolar respecto a la violencia en la escuela supone acciones tanto preventivas -que puedan anticipar criterios y modos de intervención frente a los hechos- como estrategias de intervención adecuadas después de suceder los hechos. Desde el punto de vista de la prevención, son muchas las oportunidades para anticiparse a la ocurrencia de este fenómeno. La experiencia acumulada de cada docente es una fuente de conocimiento valiosa acerca de la vida escolar: el conocimiento sobre las características de los intercambios que mantienen entre sí los alumnos, sobre sus intereses, sobre sus prejuicios pero que deben estar en permanente revisión. No se trata de una imposición del docente por el lugar que ocupa en la institución, ya que la solución no se va a lograr a través de la medición de fuerzas entre los miembros. Esto no implica, como se señaló anteriormente, que la escuela no cuente con la legitimidad para hacer cumplir las normas establecidas. Diferentes experiencias escolares evidencian buenos resultados a partir de la creación de espacios o de modos alternativos de intercambio entre docentes para organizar propuestas de enseñanza que partan de situaciones -reales o hipotéticas- en las que se presentan los conflictos o sobre situaciones que los ocultan. Esto permite realizar hipótesis de trabajo con el objetivo de crear las condiciones para una convivencia pacífica basada en la reflexión sobre los conflictos que, inevitablemente, presenta la vida en común.

También es necesario considerar el papel relevante de la escuela ante los hechos consumados, es decir, cuando tiene que enfrentarse con los efectos de hechos de acoso o amenaza entre pares. En estos momentos cobran sentido los acuerdos previos alcanzados que señalan la posición a tomar y los caminos a seguir para retomar el diálogo, analizar las situaciones que llevaron a este tipo de situación, promover las argumentaciones que den cuenta de los hechos por parte de los alumnos, favorecer el respeto por los principios que rigen la convivencia democrática, respetar los principios de libertad e igualdad y los derechos fundamentales que ya han sido enunciados.

Otros recursos con que se cuenta son: reuniones -individuales y conjuntas- con el agredido, los agresores y los observadores; reuniones con los padres o responsables de esos alumnos, también individuales o conjuntas; reuniones con padres y alumnos implicados en los hechos; comunicación a todos los sectores del establecimiento que manifiesten el rechazo de esos comportamientos; tratamiento en el aula sobre los aspectos que una situación de esta naturaleza implica y las consecuencias para la convivencia escolar y social que producen; aplicación de las sanciones que se hayan estipulado debidamente; son algunas de las acciones que es necesario emprender cuando el acoso o la amenaza entre pares ha trascendido.

♦ ***Establecer enlaces con organismos públicos y organizaciones no gubernamentales***

La escuela, en muchos casos, cuenta en su entorno con un conjunto de instituciones que pueden abordar problemáticas vinculadas con la violencia. Esto tiene el beneficio de establecer intercambios con instituciones y especialistas en el tema que cuentan con un saber específico respecto de los modos de actuar frente a ella. Se trata, entonces, de construir o incluirse en una red solidaria y contenedora, conformada por instituciones o centros especializados del ámbito de la salud, de la justicia, de la asistencia social y de otras escuelas o servicios educativos.

Esto genera un recurso genuino ante el problema y protege ante la sensación de soledad e impotencia que los hechos violentos suelen imprimir en sus víctimas. En diálogo con estas instancias resultará siempre menos difícil tomar decisiones respecto del tratamiento que la escuela deba dar al fenómeno, así como respecto de qué situaciones o qué aspectos de las mismas que se presenten en la vida institucional (propias o generadas fuera de ella) merecen derivación hacia esas instituciones o centros especializados del ámbito de la salud, de la justicia, de la asistencia social. Cabe señalar que en la gestión institucional se deberá disponer del tiempo necesario para evaluar los enfoques y las propuestas de asistencia o de abordaje preventivo que las diferentes organizaciones dedicadas a esta temática ofertan a la comunidad y –en particular– a la escuela. En el caso de la asistencia es conveniente que desde la escuela se derive a centros oficiales, dependientes de secretarías de Estado, ministerios o direcciones de áreas de la gestión pública. También otras instancias suelen estar interesadas en conectarse con las escuelas para brindar su apoyo. En cualquier caso, los docentes deben conocer previamente en qué consiste el servicio (cuál es el enfoque desde el que realizan su tarea, qué profesionales se ocupan de la misma, qué certificaciones tienen para tal fin), para poder elegir con buen criterio la ayuda pertinente que se necesita y que ésta sea acorde con el proyecto de la escuela. El propio proyecto institucional, en el que se han definido los problemas que cada escuela atenderá y las acciones con las que se pretende responder a estos, debe ser el contexto general en el que cobre sentido cualquier propuesta generada fuera de la institución educativa.

♦ ***Favorecer el conocimiento de la legislación vigente y la adecuación a ella de la normativa institucional***

Es necesario que en la escuela se conozca la legislación vigente, nacional y jurisdiccional, en la que se mencionan los derechos y garantías de las personas en general, y en particular, aquella en la que se legisla sobre la protección integral de niñas, niños y adolescentes. La Convención sobre los Derechos del Niño (Ley Nacional 23.849) incluida en nuestra Constitución Nacional, es el marco jurídico general ante la violencia doméstica, el maltrato y el abuso sexual de menores de edad. La escuela debe responder, según lo marca la ley, como una agencia de la administración pública cuyos empleados o funcionarios deben realizar la denuncia ante estos hechos (Art. 164 del Código Procesal Penal). En la Ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias tiene vigencia la Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar, de carácter procedimental, que permite realizar las denuncias ante jueces de familia o, en su defecto, en los Juzgados Civiles y que también establece condiciones, plazos y prórrogas. En la provincia de Buenos Aires,

también se cuenta con legislación específica, la Ley N° 24.459 de Violencia Familiar.

Los sistemas educativos tienen la facultad –y de hecho así sucede– de disponer pautas y procedimientos que facilitan a la escuela el cumplimiento de estas leyes, ocupando el primer lugar –imprescindible– en la detección de maltrato o abuso, pero dando luego lugar a la actuación de equipos especializados propios del sistema o de otros organismos. Esos equipos, a veces, forman parte del propio sistema educativo y las escuelas realizan la primera derivación hacia ellos, quienes se encargan luego de continuar con las acciones que requiere cada caso particular. También, en el marco de los ministerios o secretarías de acción social, es posible hallar programas que atienden a las víctimas de cualquier tipo de violencia: social, económica, intrafamiliar. En lo que concierne a las situaciones de violencia intraescolar o entre pares, hay jurisdicciones que han dispuesto que en sus escuelas se elaboren códigos y se conformen consejos de convivencia que permitan a los alumnos participar realmente en los debates y decisiones respecto de algunos aspectos normativos y de los acuerdos que regulan la vida en las instituciones. Esta es una medida interesante y necesaria pero, por supuesto, no la única ni mucho menos suficiente por sí sola. La institución escolar, es decir, todos los actores institucionales y sobre todo los docentes y preceptores –en el caso de escuelas de enseñanza media–, deben acompañar a los alumnos en la resolución de situaciones de maltrato que se suscitan entre los niños y los adolescentes.

♦ ***Generar propuestas didácticas específicas***

El problema de la violencia abordado desde la perspectiva de la enseñanza requiere del tratamiento del conjunto de los contenidos que encierra. Se trata de desarrollar actividades teniendo en claro qué tipo de conocimiento se intenta favorecer, qué tipo de actitudes y valores importan transmitir, y qué procedimientos lograrán disponer los alumnos para evitar situaciones de violencia entre pares, responder frente a las agresiones y cómo pedir ayuda cuando la solución esté fuera del alcance de los alumnos.

En suma, es necesario que en la escuela se desarrollen propuestas que permitan a todos sus actores comprender en qué consiste el fenómeno de la violencia en general y en particular, tal como se presenta en el contexto más cercano de la comunidad que atiende, en el propio espacio escolar, en las relaciones interpersonales, en el tratamiento de cada uno con su propio cuerpo, con sus intereses, sus deseos, sus posibilidades y sus dificultades.

4. RELATOS DE ESCUELA.

A continuación se presentan relatos que recuperan los diferentes modos en que se presenta la **violencia en la escuela** y las acciones con que se ha intentado abordar el problema.

En cada uno de ellos pueden señalarse acciones acertadas o no que permiten formular interrogantes acerca de lo que se hizo, reformular algunas intervenciones, imaginar con cuáles sería conveniente continuar.

El primero fue extraído de un libro¹² en el que investigadoras mexicanas recogen los relatos de algunas maestras sobre sus prácticas. El segundo relata las acciones que se pusieron en marcha desde la escuela ante un episodio de maltrato entre pares. Les sugerimos que lean estos relatos, para luego reflexionar conjuntamente sobre los casos.

Relato 1

"Usted tiene razón en lo que dice, fíjese que yo soy maestra de segundo grado de primaria y el otro día les dije a los niños que se reunieran en equipos e hicieran un guión para presentar una escenificación con títeres.

Me extrañó que se reunieran cinco niños que yo pensaba que no tenían nada en común, uno de ellos nunca hace la tarea y yo siempre se la estaba exigiendo y me enojaba con él porque no me hacía caso.

Bueno, todos hicieron sus escenificaciones, y la de este grupo que le digo se trató de que el papá de cada títere era alcohólico. Cuando escuché esto, me sorprendí muchísimo, pero más me conmoví cuando el títere del niño que nunca hace la tarea dijo a los demás que él no podía hacerla porque su papá siempre llegaba borracho y le pegaba, entonces, para que no lo golpearan, él se escondía debajo de la mesa y así no podía hacer la tarea.

Yo me quedé muy impresionada y no supe qué contestarles, qué decirles, lo único que he podido hacer desde entonces es ayudar al niño en la clase para que no se atrase aunque no haga la tarea y, eso sí, ya no estoy enojada con él. Dígame usted, ¿qué tendría que hacer con ese niño o que tendría que decirle?"

¹² TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia (1998) "Enseñanza: de la subjetividad a la invención", en: Toledo Hermosillo, M.E. et al. (1998) *El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Paidós.

Relato 2: A la vuelta de la escuela

Jueves al mediodía. Media hora después del mediodía, mientras el Rector almorzaba, el Jefe de Preceptores de la tarde llegó con la noticia:

– Los de 4to y 5to se agarraron a dos o tres cuerdas del colegio. Esta vez es grave, a uno le bajaron tres dientes de adelante y los compañeros lo trajeron de vuelta a la escuela...¿Qué hacemos?... Ya mandé a llamar a los padres de Daniel Gómez, está muy asustado. Cuando llegó acá se puso a llorar. El preceptor del curso está con él. Ah, un compañero, Quevedo, se quedó para acompañarlo. A Quevedo le dije que avisara a su casa.

– Bien –dijo el Rector– ¡Lindo fin de semana! Prepará los legajos, avisá al Gabinete. A ver..., ¿qué más?

– Llamar al SAME –se adelantó el Jefe de Preceptores–, ya está. Lo otro también.

Antes de llegar a donde estaba Gómez, el Director se detuvo, giró y le dijo al preceptor:

– ¿Sabemos quién fue?

– Varios.

Los médicos del SAME revisaron a Gómez, pusieron cara de "esto no me gusta nada", recomendaron más hielo para la nariz y gasas para la boca, y empezaron a hacer el acta. Allí escribieron que trasladarían al joven al hospital para realizarle los exámenes correspondientes con el fin de determinar con mayor exactitud la gravedad de las heridas en la boca y en la nariz, para tomarle radiografías, etc., etc..

El señor Gómez quedó un poco paralizado cuando entró en la secretaría y vio a su hijo. Sin acercarse demasiado, preguntó qué había pasado, dio media vuelta, salió del lugar y volvió después de unos minutos, cuando los médicos lo llamaron. El Rector decidió ir con el señor Gómez y su hijo en la ambulancia hacia el hospital.

Jueves a media tarde. Alrededor de la 16:30, el Rector estaba de vuelta en la escuela. Llamó a su oficina a la Vicedirectora y al Jefe de preceptores para pensar juntos las acciones que había llevar a cabo en la escuela y en relación con lo sucedido. Le preguntó qué se les ocurría. La Vice respondió de inmediato: que había que hacer un acto de rechazo público, por ejemplo, que a la mañana siguiente se reuniera en el patio central a alumnos y profesores, para informarles lo sucedido y que el Rector o la Vice de la mañana repudiaran el hecho.

El Jefe de Preceptores dijo que era mejor primero reunir a los profesores para informarles a ellos y luego a los chicos.

El Rector comentó que él quería reunir a los padres de los alumnos que habían golpeado a Gómez.

– Y a los padres de los que estaban mirando también, ¿no?– agregó la Vice.

El Jefe de Preceptores dijo que de algunos ya tenía los legajos que le había alcanzado la asesora, y que ella le había preguntado qué iban a hacer y que le avisaran. Los preceptores estaban armando la lista con los teléfonos.

Antes de irse del establecimiento el Rector llamó a la secretaría y confeccionó una lista con las acciones para el día siguiente: reunir a los profesores primero y luego a los alumnos.

Viernes a la mañana. Los profesores estuvieron de acuerdo con la propuesta de hablar con todos los alumnos. Una profesora preguntó si se iba a comunicar a los padres. Otro profesor sugirió que se hiciera una reunión con todos los padres de ambos cursos. Otros opinaron que era mejor hacerla sólo con los que habían participado. El Vice propuso que en la reunión estuvieran los padres y los alumnos implicados.

Ante tantas propuestas, la más potable pareció ser la de reunir solamente a los padres de todos los alumnos que habían

participado en el hecho: agredido, agresores, testigos. Luego les pidió a los tutores y a los preceptores de esos cursos, y a la asesora que en la semana siguiente armaran un proyecto de trabajo para esos alumnos.

El Rector les leyó el breve texto que había preparado para leer en el acto. Algunos colegas le hicieron comentarios y sugerencias con las que estuvo de acuerdo. Por ejemplo, una fue que citara normas institucionales y leyes vigentes, nacionales y de la jurisdicción, "como los fundamentos de la convivencia democrática y del respeto y cuidado de sí mismo y de los otros".

Lunes por la tarde. El Rector llamó a la secretaria y le pidió que citara para el jueves a la mañana a los padres en cuestión. Le entregó una nota para que fotocopiara y enviara a través de los alumnos, y le indicó que también se comunicaran por teléfono con esos padres para informarles que sus hijos llevaban una citación y que por favor la reenviaran con firma de notificación.

Jueves por la mañana. Reunión de padres. Concurrieron el sesenta por ciento de los convocados. El Rector presentó a cada una de las personas del establecimiento: Vicedirectora, Secretaria, dos Profesores, Jefe de Preceptores, ambos Preceptores, uno de los Tutores y la Asesora Pedagógica. Les pidió a los padres que hicieran lo mismo. La Secretaria se hizo cargo de la confección del acta. El Rector narró puntual y cronológicamente los hechos, incluyendo la lectura de todas las actas realizadas hasta el momento. Lo hizo con calma y evitando cualquier adjetivación. También comunicó las acciones que la escuela había llevado a cabo y otras que se implementarían a partir de la semana siguiente:

- tratamiento en clase, a través de las materias correspondientes, de los problemas de la convivencia, de las formas de resolver conflictos;
- reuniones de los alumnos implicados con las autoridades con el fin de que argumenten sobre los sucesos y sobre cómo reparar los efectos de sus actos;
- reuniones con padres y alumnos (implicados) para tomar decisiones y compromisos;
- reuniones de evaluación de los procesos que, la resolución de ese problema, ponía en funcionamiento;
- comunicación a las autoridades superiores.

Les había pedido a sus colegas —en realidad fue una indicación— que no contestaran a ninguna provocación o exabrupto en caso de que los hubiera, que si alguno de los presentes se ponía un poco agresivo con la escuela o con las personas de la escuela, que entendieran que una actitud así —seguramente— era producto de la situación, que no lo tomaran en forma personal. Señaló que quienes hablarían serían él y la Vice, y que los demás participarían cuando ellos así lo solicitaran.

Una vez leídos los relatos, les proponemos que cada uno reflexione a partir de los siguientes interrogantes. Luego discutan entre ustedes las respuestas a las que han arribado.

Para el *Relato 1*

- La maestra dice: *"Usted tiene razón en lo que dice..."* ¿Qué suponen o imaginan ustedes que le ha comentado su interlocutor?
- ¿Qué piensan ustedes de la decisión de la maestra? ¿Están de acuerdo? ¿En qué favoreció al alumno? ¿Podría ella hacer otra cosa?
- La maestra hace dos preguntas al final, ¿qué respuestas le darían ustedes?, ¿qué cuestiones o aspectos de la situación del alumno y de la de la maestra tendrían en cuenta?, ¿qué aspectos de índole institucional considerarían?

Para el *Relato 2*

- ¿En qué cuestiones acuerdan y no acuerdan con respecto al accionar del director ante el hecho? ¿Por qué?
- ¿Cuáles habrán sido los propósitos del abordaje elegido por el director?
- ¿Qué propósitos (supuestos) mantendrían? ¿Qué acciones repetirían? ¿Por qué?
- ¿Qué creen que aún no se hizo y debiera realizarse?

5. CRITERIOS PEDAGÓGICOS Y CONTENIDOS DE ENSEÑANZA.

La acción de la escuela en relación con la cuestión de la violencia debe apoyarse en algunos criterios que permitan abordar el tema con los alumnos. Las siguientes recomendaciones pedagógico- didácticas permiten tomar decisiones acordes con una formación general y abordar una enseñanza sistemática acerca de la violencia y la necesidad de contrarrestarla:

a) *Construir un marco adecuado para la intervención frente a situaciones de violencia y garantizar la discreción en el tratamiento de casos particulares*

Cada escuela y sus docentes deben comunicar con claridad la diferencia entre tratar el tema de la violencia, del maltrato, etc., como una forma posible de vínculo interpersonal o intergrupar y el abordaje de un hecho particular que involucra a uno o a varios actores del establecimiento, dentro o fuera de él.

El trabajo didáctico, más relacionado con la primera forma, nunca debería apoyarse, en principio, en situaciones que involucren directamente a aquellos a quienes se propone el análisis del tema. Los hechos de violencia, sobre todo los que se mantienen en el tiempo, ponen en funcionamiento mecanismos muy particulares que hacen que la víctima vuelva a quedar una y otra vez en ese mismo lugar. La vergüenza, además, suele ser un sentimiento asociado al rol del agredido, así como la culpa y la justificación consecuente de que lo que ocurre será por "algo que hizo". La reflexión que se genera a partir de "lo que le pasó a una compañera de este grado o división" es engañosa. Si bien hoy nadie plantearía la pregunta "*levantar la mano al que es agredido, maltratado...*", no es menos cierto que generar espacios escolares con características de otros, propios de marcos institucionales y profesionales no pedagógicos, es una manera de favorecer –las más de la veces no intencionadamente– la puesta en marcha de esos procesos inconscientes de revictimización, así como catarsis que dejan sin solución a los damnificados ni posibilidades de operar a la escuela.

Además, no hace falta esperar que alguno de los problemas que se ejemplifican en este documento ocurra efectivamente en una institución para que en ella se tome la decisión de abordar contenidos referidos a la generación y solución de esos problemas.

Por otra parte, los alumnos deben saber que la escuela es un ámbito adecuado para denunciar hechos en los que uno o varios de ellos queden posicionados como objetos de comportamientos agresivos - dentro de la familia, de la escuela o en la calle- y que, dentro de ese ámbito, podrá elegir a quién comunicarle lo sucedido o lo que está sucediendo.

También deben saber que esa comunicación que se inicia –siempre en forma privada– derivará en un proceso de esclarecimiento que involucrará de algún modo a todos los implicados, pero que siempre se tomarán todos los recaudos para proteger sus derechos.

Por otra parte, la aparición de hechos puntuales que involucran a alumnos de la institución puede ser el motivo de un trabajo posterior sobre las situaciones de esta índole, pero también esta decisión deberá tomarse con cautela. En muchas ocasiones, los primeros en enterarse no son los adultos sino los mismos compañeros

que, del mismo modo que tratan otros asuntos propios de su edad, dejan estos hechos fuera del alcance de los adultos que podrían mejorar o modificar la situación. Estas circunstancias hacen que sea necesario avanzar con prudencia y sumo cuidado en el asunto, de manera de poder colocar la cuestión en un lugar que permita pensar que el mejor modo de resolverla es en colaboración con otros que, además de actuar de manera responsable y solidaria, son los indicados para llevar adelante una acción de esa naturaleza.

b) Transmitir el valor de la educación

Uno de los valores más importantes a transmitir en la enseñanza es el valor de la educación, pues insistir en que “estudiar todavía sirve” es una manera de prevenir la violencia.

Según distintas investigaciones, los estudiantes que abandonan las escuelas, faltan a clases o tienen una autoimagen académica baja, tienen una mayor probabilidad de participar en actividades que comprometen la salud y en actividades violentas. La educación, en tanto medio de inserción social y de transmisión de comportamientos legítimos - esto es, como contención y prevención de la violencia social- contribuye a brindar salidas alternativas a la delincuencia y la agresión.

c) Develar y contradecir los prejuicios hacia los jóvenes y los pobres

Otro aspecto en el que la escuela y sus docentes pueden transmitir valores y contribuir a mitigar la marginación de ciertos sectores es el de cuestionar algunos prejuicios que estigmatizan a los jóvenes y a los pobres. En los medios y la opinión pública, hoy el delincuente parece estar tipificado en los jóvenes, consumidores de sustancias tóxicas, pertenecientes a los sectores más despojados y sin estudio. Desde una mirada atenta, se podría identificar a estos sectores como aquellos sobre los que recae el más alto índice de desocupación, e incluso aquellos cuyo horizonte de inserción laboral es nulo. Esta situación no puede ser desvinculada de las grandes transformaciones sociales que arrojan como saldo una gran franja de la población que no puede ser incorporada al sistema económico- político. En este contexto, algunos medios de comunicación asocian directamente el delito juvenil con la inseguridad, sosteniendo que la conformación de esta nueva delincuencia es un claro indicador de la corrosión de la trama social y precarización de la vida cotidiana. El trasfondo de esto es, generalmente, el rechazo hacia ciertas franjas socioeconómicas y etáreas (estigmatizadas como “villeritos” y “drogadictos”) que genera una devaluación de la vida y que muestra una clara tendencia a la polarización social. Por eso, concientizar a los jóvenes respecto de la existencia de estos *prejuicios*¹³, de cómo ellos pueden desmotivarlos para continuar en el sistema educativo y aspirar a medios legítimos de inserción y reconocimiento social, es una forma de contribuir a mejorar la equidad y alentar la movilidad social en la Argentina.

Sintéticamente, lo que la escuela debe proponerse enseñar es que la agresión en los seres humanos es una manera indeseable de transitar los conflictos que se presentan en la vida cotidiana, los intercambios con los otros, la relación consigo mismo. Frecuentemente, el sujeto es víctima de esas situaciones sin haberlas elegido ni propiciado. La violencia no es natural ni es inevitable sino que, por el contrario, es construida culturalmente y sustituible por otros comportamientos más deseables que permiten abordar los conflictos a través de procedimientos justos y no violentos. Esta

¹³ Ver cuadernillo sobre “Discriminación”.

idea debe ser orientadora de la tarea del docente en relación con este tema. Por supuesto, no basta con enunciar principios generales de no-violencia y pretender con ello la modificación de comportamientos tan complejos, sino que se trata de una cuestión que necesita ser reconstruida en el cotidiano trabajo con los alumnos, especialmente a través de la selección y puesta en juego de diferentes estrategias de enseñanza.

La formulación de los contenidos sobre el tema violencia a trabajar con los alumnos puede variar según los diseños curriculares jurisdiccionales, aunque detrás de todos ellos pueden reconocerse lineamientos compartidos. A través de los proyectos de enseñanza, sería deseable que los estudiantes de Tercer Ciclo y la Educación Polimodal construyan las siguientes **ideas básicas**:

- Las situaciones conflictivas son inseparables de los procesos de desarrollo de las personas y de los grupos sociales. Esos procesos, muchas veces, son el resultado de las situaciones así caracterizadas, lo cual permite afirmar que el conflicto es necesario como factor del cambio individual y social.
- El conflicto posibilita que se pongan a la luz diferencias de intereses personales o grupales en relación con un mismo asunto. Por eso se afirma que es un fenómeno complejo y multideterminado, cuya resolución debe abordarse, entonces, desde diferentes perspectivas articuladas.

¹⁴ Bringiotti (1999), siguiendo a Cicchetti y Rizley (Cicchetti, D. y Rizley, R. (1981) "Development Perspectives on the Etiology, Intergenerational Transmission and Sequelae of Child Maltreatment", en *Child Development*, vol 12, pp.31-35.), dice: *"La conducta parental estaría determinada por el equilibrio relativo entre los factores de riesgo (factores que incrementan la posibilidad de que ocurra el maltrato) y factores de compensación (factores que disminuyen esta posibilidad) que experimenta una familia. Los malos tratos ocurrirían cuando los factores de riesgo transitorios o crónicos, sobrepasan o anulan cualquier influencia compensatoria"*. Ambos tipos de factores son distribuidos en cuatro niveles. A continuación citamos sólo algunos:

- **Desarrollo ontogenético** (herencia que traen consigo los padres maltratadores): FR: historia de malos tratos y de desatención severa, rechazo emocional y falta de calor afectivo en la infancia, ignorancia a cerca de las características evolutivas del niño, pobre autoestima, pobres habilidades interpersonales, poca tolerancia al estrés; FC: reconocimiento de las experiencias de maltrato en la infancia, historia de relaciones positivas con un padre, habilidades interpersonales adecuadas.
- **Microsistema** (situaciones que implican comportamientos concretos de los miembros de la familia): FR: Interacción paterno-filial desadaptada, ciclo ascendente de conflicto y agresión, conflicto conyugal, violencia y agresión en las relaciones conyugales, niños apáticos, problemas de conducta, hiperactivos, no deseados; FC: hijos sanos físicamente, apoyo del cónyuge o pareja, seguridad económica.
- **Exosistema** (las estructuras sociales, formales e informales: trabajo, vecindario, etc.): FR: desempleo, falta de dinero, pérdida de rol y de autoestima y poder, estrés conyugal, aislamiento social, falta de apoyo social; FC: apoyos sociales efectivos, escasos sucesos vitales estresantes, experiencias escolares positivas y buenas relaciones con los iguales, intervenciones terapéuticas.
- **Macrosistema** (representa los valores culturales y sistemas de creencias que influyen a los otros niveles): FR: crisis económica, alta movilidad social, aprobación cultural del uso de la violencia, del castigo corporal en la educación de los niños, actitud hacia la infancia como posesión; FC: prosperidad económica, normas culturales opuestas al uso de la violencia, promoción del sentido de responsabilidad compartida en el cuidado de los niños.

Cabe repetir aquí que un uso inapropiado del concepto de factores de riesgo puede generar estigmatizaciones que no son otra cosa que violencia generada y aplicada desde los dispositivos de intervención, desde los discursos y prácticas institucionales y profesionales que los construyen.

- El maltrato, en sus diferentes manifestaciones, con agresión física o psíquica, más o menos violento según el grado de poder o de fuerza que ponga en juego, nunca debe confundirse con una situación de conflicto.
- Los hechos de maltrato y las situaciones de violencia merecen ser considerados con la complejidad que en ellos determinan las múltiples fuerzas que intervienen en su génesis, si se tiene el objetivo de limitarlos y abrir el camino hacia la reflexión que esos fenómenos evaden.
- La aparición de maltrato y la generación de estados de violencia suelen estar asociadas a la presencia y al interjuego equilibrio / desequilibrio entre factores de riesgo y factores de compensación¹⁴ que pueden localizarse en los individuos, en los procesos y en las relaciones de la interacción familiar y social más amplia, en los determinantes culturales.
- Existen disposiciones legales que rechazan y penalizan el maltrato y el abuso. En esas normas pueden apoyarse quienes deseen denunciar que viven situaciones así definidas, y también las organizaciones oficiales y no oficiales que atienden esos requerimientos. La escuela es una de esas organizaciones y debe favorecer los procesos que tiendan a modificar las situaciones violentas.
- Ningún hecho de violencia que someta a un individuo o a un grupo puede justificarse en mandatos culturales, y debe ser considerado como antagónico respecto de los principios éticos que garantizan la dignidad de las personas.

6. ACTIVIDADES Y RECORRIDOS POSIBLES.

La formulación de propuestas pedagógicas específicas depende de las características del grupo, los propósitos que se plantee el docente, los contenidos que seleccione, los recursos disponibles en la comunidad, entre otros factores.

Es por esto que, con el fin de que cada docente o equipo docente pueda formular una propuesta de enseñanza situada, pertinente para su contexto específico, se presentan algunas actividades prototípicas que pueden requerir adecuaciones o inspirar otras semejantes.

A. REDES

Esta es una actividad sobre violencia social a partir de la información publicada en el diario Clarín del viernes 15 de octubre de 1999. Los medios de comunicación no sólo se encargan de informar los casos diarios de hechos violentos sino que, con cierta frecuencia, elaboran informes especiales en los que, por ejemplo, presentan datos estadísticos y sus respectivas interpretaciones sobre temáticas o problemas que afectan a la comunidad. También, como en el caso del material seleccionado para esta actividad, cumplen con el objeto de brindar información acerca de servicios en los que la población puede consultar y recibir ayuda en relación con esas mismas temáticas y problemas.

El texto seleccionado para esta actividad resulta interesante ya que hace mención a la acción de un organismo de un gobierno provincial que atiende a víctimas de delitos, entre los que se encuentran la violencia doméstica, el maltrato infantil y situaciones de abuso. Sin embargo no se detiene en la descripción puntual, sino que avanza hacia los mecanismos sociales para paliar esos y otros hechos violentos.

Material para el alumno:

Viernes 15 de octubre de 1999

INFORME ESPECIAL / LAS MARCAS DE LA VIOLENCIA: UN SERVICIO EN LOS 18 DEPARTAMENTOS JUDICIALES BONAERENSES.

Ya funciona la red de centros para ayudar a las víctimas

El 60 por ciento llega por casos de violencia familiar. Les ofrecen asistencia jurídica y psicológica

Por LILIANA CARUSO. Especial para Clarín

A las 7.30 en punto se abren las puertas de la planta baja de los tribunales. En la primera oficina ya hay diez personas haciendo fila: dos son adolescentes, uno es un hombre y el resto, mujeres. Varias de ellas con chicos en brazos. Algunas sobresalen por el brillo de sus zapatos y el traje a la moda. Otras esconden las zapatillas con restos de barro y acomodan a la fuerza el saquito de los nenes, dos talles más chicos del que necesitan.

Sin embargo más allá de las disímiles apariencias, todas tienen **algo en común**: fueron, son o pueden llegar a ser víctimas de un delito. Y por eso esperan turno para ser atendidas en el Centro de Asistencia a la Víctima de Lomas de Zamora. El centro tiene como principal objetivo "asistir, brindar asesoramiento jurídico, apoyo psicológico y asistencial a quienes fueron víctimas de un delito".

Funciona desde el 28 de setiembre de 1998, el mismo día que comenzó a regir el nuevo Código Procesal de la provincia de Buenos Aires ya que su figura está contemplada en la **nueva ley** del Ministerio Público. El de Lomas de Zamora no es el único, ya que los CAV funcionan en los 18 departamentos judiciales de la provincia de Buenos Aires.

Desde mujeres golpeadas, gente amenazada de muerte, chicos abusados por sus padres y adolescentes violadas hasta los que tratan de recuperar casas usurpadas, que sus maridos cumplan con la cuota alimentaria o las víctimas de un asalto que tienen miedo de volver a salir a la calle, pueden pasar por los CAV.

A casi un año de su creación, por ejemplo en el departamento judicial de Lomas de Zamora - uno de los más poblados, más de 3 millones de personas- ya pasaron por la Oficina de Denuncias 3.374 personas, de las cuales 1.650 fueron atendidas por el CAV. En la Oficina de Denuncias no se contabilizan los homicidios que directamente son tratados por los fiscales.

En San Isidro, solamente por presentaciones espontáneas, atienden un promedio de **30 personas por día**. Y en menos de un mes inaugurarán el primer Centro descentralizado (fuera de Tribunales) de la provincia, en Tigre.

"La mayoría de la gente viene con miedo y, algunos, quebrados emocionalmente. Por eso muchas veces necesita primero ser contenido y fortalecido para después hacer una denuncia", explicó Rogelio Ricart, coordinador del Centro de Lomas.

En los departamentos judiciales aseguran que **la mayoría** de las denuncias gira en torno a la violencia familiar y conflictos vecinales: amenazas y lesiones (casi un 60 por ciento); padres que no pueden tener contacto con los hijos y los que no cumplen con la cuota alimentaria (12%) y el resto se reparte entre abusos deshonestos, violaciones, robos, hurto, daños, estafas, defraudaciones y usurpaciones. El 70 por ciento de las consultas fueron hechas por mujeres.

"Recibimos muchos conflictos que -a veces- no ingresan al sistema judicial, pero que también son origen de la violencia o la ola de robos. Por eso, en este distrito, decidimos dos o tres días **ir personalmente** a los barrios a atender a todas las víctimas" explicó Ana Salmini, una coordinadora de San Isidro.

Las víctimas llegan a los centros espontáneamente o derivadas de otras entidades: escuelas, iglesias, municipalidades, comisarias. Son atendidas por psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales o instructores judiciales. "Lo primero que se hace es un informe sobre la víctima y darle contención y orientarla", contó Gloria Abad Conde, trabajadora social.

Después de hacer un "diagnóstico presuntivo", la oficina se encarga de poner en marcha la Red Institucional e Interdisciplinaria, formada por entidades intermedias públicas y privadas de cada distrito.

En muchos casos, el Centro de Atención a la Víctima termina convirtiéndose en un **auxiliar directo** del fiscal que investiga las causas. "Se pueden aportar datos, dar referencias de testigos, evitar que se generen otros conflictos por los espacios que se generan en las charlas con las víctimas", dijo la coordinadora de San Isidro.

Más allá de que de las denuncias culminen o no con un proceso judicial, los especialistas aseguraron que la clave de su trabajo es sólo una: "ocasionarle a la víctima la menor molestia posible y no dejarla desamparada".

Consignas de trabajo:

- El docente entregará, cada dos o tres alumnos, una copia del texto seleccionado y las siguientes preguntas para que discutan y respondan. Si resulta necesario, el docente aclarará el significado de algunos términos y conceptos: “cuota alimentaria”, “Código Procesal”, “Ministerio Público”, “diagnóstico presuntivo”.
 - ¿Qué delitos se mencionan en el texto? ¿Qué es lo que caracteriza a esas situaciones?
 - ¿Sabían ustedes que la violencia doméstica o familiar, el abuso y el maltrato infantil, la violación sexual, son delitos? ¿Saben por qué son delitos?
 - El artículo menciona que el sesenta por ciento (60%) de las denuncias fueron hechas por mujeres ¿Por qué creen ustedes que sucede eso?
 - ¿Cuál es el efecto de la violencia sobre sus víctimas? ¿Por qué?
 - ¿Existe en esta comunidad un centro oficial que se dedique a atender a las víctimas de delitos y de violencia? ¿Cómo funciona?
 - ¿Existen centros no oficiales (organizaciones no gubernamentales (ONG's), fundaciones, centros vecinales) que ayuden a las personas que han sido objeto de delitos o de violencia de cualquier tipo? ¿Cómo funcionan?
 - ¿Conocen a alguna o algunas personas que hayan sido o estén siendo víctimas de violencia? (no hace falta nombrar, sólo mencionar cantidad: una, tres, cinco personas) ¿Cuántas de ellas han solicitado ayuda legal o social? ¿Saben cómo fueron atendidos, qué sucedió luego de su denuncia?
 - ¿Saben si alguna vez debió intervenir la escuela en algún caso en particular? ¿En qué caso? ¿Qué fue lo que se hizo?

Los grupos expondrán sus comentarios y respuestas en una puesta en común en la que el docente intervendrá señalando aquellas cuestiones que los alumnos pasen por alto, o deteniéndose en las que ellos señalen y que revisten importancia en la comprensión del tema. Por ejemplo: que lo común entre esos delitos es el abuso de poder, la cuestión de la amenaza explícita o implícita, el aprovechamiento de condiciones de desigualdad física o de la dependencia legal o económica. También puede dar a conocer la normativa vigente (Constituciones Nacional y Provincial, leyes, disposiciones, normativa institucional, si la hubiera, relacionada con el tema de la violencia, artículos del Código Penal y del Civil, legislación de otras jurisdicciones). Asimismo, puede proponer la lectura e interpretación de cuadros estadísticos con datos locales sobre la comisión de estos delitos y sobre las denuncias – en caso de que existan – y su relación con otros procesos sociales. También puede ofrecer argumentaciones contradictorias o paradójicas para provocar en el alumnado contraargumentaciones que fortalezcan el posicionamiento que se quiere lograr.

La penúltima pregunta brindará información como para tener una primera, y muy acotada, dimensión del problema en relación con una porción pequeña de la comunidad, como puede ser un grupo escolar. Pero sólo es a los fines de sensibilizar a los estudiantes y colocarlos frente a la verdadera envergadura del problema: es muy probable que cada alumno pueda mencionar al menos un ejemplo de violencia o maltrato en su entorno más

cercano. Es un buen motivo para reflexionar acerca de la necesidad de hacer circular la información necesaria para el tratamiento social y legal de hechos de esta naturaleza.

Otra actividad puede partir de la lectura y comentarios de folletería de centros u organizaciones locales relacionadas con el tema. Posteriormente puede proponer a los alumnos comunicarse y visitar esos centros y organizaciones presentes en la comunidad, para interiorizarse de su tarea y conocer o establecer relaciones con la escuela. Puede indagarse con qué servicios cuenta la comunidad dedicados a la protección de niños, niñas y adolescentes, ancianos, mujeres, y construir una red o incluirse en una ya existente, definiendo tareas específicas de la escuela como aportes al funcionamiento eficaz de la misma.

Finalmente, puede diseñarse un afiche (por grupo o cada dos grupos) que señale que los actos de violencia doméstica, de acoso, de maltrato, etc., son delitos y que se deben denunciar ante los tribunales. Otros afiches pueden referir al pedido de ayuda y dónde realizarlo. Otros pueden mostrar los resultados de una encuesta que podría preparar el grupo para ser aplicada en los otros cursos acerca del conocimiento que se tiene del problema de la violencia, de su caracterización, de su alcance, de las formas de replegarlo.

B. IMÁGENES DE LA VIOLENCIA¹⁵

Esta actividad tiene el propósito de analizar el tratamiento que los medios de comunicación hacen de la violencia. Para ello, se parte de un fragmento del libro de Y. Michaud, *Violencia y política*, en el que el autor critica la imagen de violencia que presentan los medios y el sentido común.

Material para el alumno:

"... Las imágenes de la violencia no son más que el reflejo edulcorado de una violencia en sí. En las sociedades donde la libertad de información se ha convertido en el derecho de los medios masivos de comunicación a hacer su propio patrullaje, lo que no es sino el collage, la superposición o la emisión simultánea de versiones antagonistas que producen un zumbido continuo, aparece entonces el mundo delirante de una violencia tan omnipresente como interminable, pero en definitiva poco molesta... En ese mundo hecho de fragmentos de realidad, de flashes de información, de monstruos reales que se transforman en personajes de cine y a la inversa, de saberes parciales u oscilantes y de interpretaciones mitológicas para hacer un todo presentable, en el que imágenes, objetos y textos son yuxtapuestos ..., es donde nuestras convicciones sobre la violencia van a buscar ilustraciones de las que saldrán reforzadas".

Michaud, Y. (1989): *Violencia política*. Buenos Aires, Sudamericana, pág. 53

¹⁵ Esta actividad fue tomada de Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S (1997): *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba.

Consignas de trabajo:

1. El docente propondrá a los alumnos analizar el tratamiento de la violencia en distintos medios de comunicación. Para ello, sugerirá relevar el abordaje del tema en diarios, revistas, TV, etc.
2. Luego de leer el texto de Michaud, les propondrá debatir fundamentadamente acerca del tratamiento que los medios dan a este tema en relación con lo presentado en el fragmento. El eje de este análisis puede ser la afirmación final: *"nuestras convicciones sobre la violencia van a buscar ilustraciones de las que saldrán reforzadas"*.

C. SEMEJANTES POR DIFERENTES

Esta es una actividad sobre violencia institucional y violencia entre pares diseñada a partir de un artículo del psicoanalista Luis Vicente Migueles, publicado en *Página/12* el jueves 12 de mayo de 1994. La mercantilización de la actividad política se sustenta y promueve la ruptura de los lazos sociales y de las posibilidades de confiar en el otro como semejante, es decir, como igual y diferente. La desaparición de estas categorías que delimitan posiciones en las que los sujetos deben necesariamente ubicarse para poder pensar, desarrollar y sostener los proyectos comunes, representa un acto de violencia en sí mismo y genera comportamientos violentos de unos contra otros y de las instituciones contra todos.

En el artículo seleccionado el autor analiza esta circunstancia de la vida social y política actual, aplicando algunos conceptos psicoanalíticos que permiten comprender los caminos que puede tomar la agresividad humana y proponer la palabra, el lenguaje, como vía primordial para transformar lo destructivo en capacidad constructiva.

Material para el alumno:

LA POLÍTICA COMO VIOLENCIA

¿Quién ha visto a un semejante?

"La sociedad contemporánea ha venido reduciendo sus metas de tal manera que ha hecho del enriquecimiento material de cada cual el imperativo categórico de hoy.

Abandonados los ideales de bien común, caídos por propia imposibilidad los intentos colectivos de igualdad distributiva y realización solidaria, se viene operando en la subjetividad de nuestra época una gran transformación.

El lazo social que hace de los individuos sujetos asociados en alguna obra en común tiene como fundamento una fuente que, si bien no se ha perdido totalmente, parece bastante agotada. Me refiero a la seguridad de encontrar en el otro un semejante capaz a su vez de reconocer a uno como tal.

Padecemos los efectos de esta situación: exacerbación del individualismo, preeminencia de relaciones interpersonales autoritarias, incremento de la violencia, ambición desmedida de riqueza, drástica reducción de la solidaridad social, pérdida de valores éticos compartidos, etc.

Ahora bien, ¿qué motiva la pérdida de la creencia en el semejante como tal? Quisiera enunciar brevemente lo que entiendo por semejantes. Me refiero a que en la relación con el otro hay una parte identificable con uno. Siendo esto recíproco convengamos que es

fuentes de satisfacción.

Esta certeza permite que aquello del otro que no puede ni reducirse ni asimilarse se convierta en las diferencias que incitan al interés, a la curiosidad y al deseo.

Si por el contrario esto falta –cosa que ocurre cuando caen los ideales compartidos– lo diferente se asimila a lo rechazado de cada uno y el odio pasa a dominar la escena.

Toda forma de discriminación, racial, religiosa, política, tiene en ello su origen. Es evidente que las guerras y las diversas intolerancias y segregaciones son un hecho universal en la historia. Es en el rechazo y odio al otro en tanto *extraño* que hallamos su raíz profunda.

Cuanto más débiles se muestran los lazos entre los sujetos más vigorosos son la brutalidad y el desprecio.

El amor universal de los unos a los otros se nos manifiesta –y la historia da testimonio de ello– como un imposible. Si bien el odio no puede reducirse a cero en la relación entre los hombres, puede en gran parte derivarse a formas no destructivas.

Los lazos sociales posibilitan la pacificación en la medida que la relación de los sujetos entre sí se ve fortalecida por un vínculo de reconocimiento donde lo diferente sea fuente de conocimiento y de empresa común, esto es de cultura. Es notorio cómo vuelven a aparecer en el mundo formas de discriminación racial, social, y nacional que parecían hechos del pasado, como el resurgimiento en Europa de movimientos neonazis y de violencia racial.

Ante la disolución de vínculos fundamentales entre los sujetos, estos odios discriminatorios se convierten en formas aberrantes de conseguir un mínimo de identidad común; no los une el amor sino el odio.

Por otro lado, la destrucción del tejido social imposibilita el reconocimiento de las diferencias y de todo deseo que no sea el propio. Se trata de saber si estamos en condiciones de plantear alternativas a la segregación social o al odio segregativo.

No se perciben signos significativos de que ello esté ocurriendo; a la opción paranoica del enemigo afuera se le opone una esquizofrenia social donde cada uno se salva como puede. En un narcisismo social como el actual son aceptadas pautas de conducta que en otra situación serían totalmente condenadas. La escasa sanción social y jurídica facilita que las diversas formas de corrupción ganen cada vez más espacio.

Al reducirse más la actividad política a una competencia por cargos públicos se aleja del interés de los pueblos y se convierte en un asunto de minorías. El éxito y el prestigio personal pasan a ser la meta principal. Si se convierte lo político en una empresa privada con fines de lucro es imposible que actúe como garante de una ética compartida y regule las relaciones sociales y económicas.

Donde el apetito de lucro y de poder no encuentran su límite, la corrupción se vuelve moneda corriente.

La corrupción es el síntoma más claro de la deshumanización colectiva. Comprar al otro es una práctica posible si ese otro se deja convertir en mercancía.

¿Cómo revertir la situación actual, cómo reducir la desconfianza, el desinterés, el miedo y la agresividad entre la gente para poder recuperar un basamento ético compartido?

Para empezar es necesario e imprescindible que los dirigentes comiencen por incorporar a su pensar y a su quehacer el principio de hacer lo que se dice. Se trata ante todo de ir

reconstruyendo en la sociedad la palabra como fuente de verdad donde poder medir y sancionar las actitudes de cada uno. No es tan importante decir la verdad como tomar lugar en la verdad de la que uno participa, esto es de lo que cada uno afirma como verdadero para sí.

Recuperar el valor de la palabra, de las afirmaciones fundamentales para cada cual y para el conjunto, es el primer paso si se quiere construir puentes verdaderos entre los sujetos.

Valorar la palabra como lazo social es empezar a reconocer en los demás a sujetos, que tengan lo que tengan y sean lo que sean, tienen su fundamento en lo que dicen y hacen, con las diferencias y dificultades que para cada uno sea actuar de acuerdo con lo que piensa."

Consignas de trabajo:

- En primer término el docente entregará a los alumnos, reunidos en grupos de no más de cuatro, copias del texto seleccionado para su lectura. Seguramente será necesario que el docente explique el significado de algunos términos: imperativo categórico, exacerbación, preeminencia, deseo, paranoia, esquizofrenia, narcisismo, agresividad. En el caso de los últimos cuatro puede recurrir a la ayuda de profesionales o de otros profesores del establecimiento. También puede solicitar a los alumnos –con algunos días de anticipación– que conversen con los profesores de filosofía, de lengua y de psicología, acerca de esos términos y conceptos.
- Luego, propondrá a los alumnos responder a preguntas como las siguientes u otras que cada docente podrá construir según sus propios criterios:
 - ¿Qué opiniones ha generado el contenido del artículo en el grupo?
 - ¿Cómo caracteriza el autor el momento actual?
 - ¿Cómo define el lazo social? ¿Qué relación establece entre lazo social y la idea de semejante?
 - ¿Qué sucede cuando está presente la creencia en el semejante, y qué ocurre cuando esa creencia falta?
 - ¿Cuál es el origen de las guerras, de las intolerancias, de las segregaciones? ¿Qué opinan ustedes de esto?
 - ¿Qué sucede cuando el lazo social se debilita? ¿Ustedes están de acuerdo? ¿Podrían dar ejemplos de esa circunstancia? ¿Alguno de ustedes ha vivido alguna vez algo así? (no hace falta entrar en detalles, sólo comentar la situación).
 - ¿Qué posibilita el lazo social? ¿Y qué es lo que une a los sujetos cuando otras identidades han caído? ¿Qué ejemplo se les ocurre de esta última situación?
 - ¿Qué ejemplos pueden dar de lo que el autor llama narcisismo social? ¿Con qué frases comunes (o frases congeladas) podrían expresar ese concepto?

- ¿Cómo caracteriza el autor la actividad política actual?
- ¿Cuál es para el autor la posible salida de esta situación desde el punto de vista de los dirigentes y desde el punto de vista de la sociedad?
- Si bien el texto se refiere a la presencia de violencia en la política o, como dice su título, a cuando la política se vuelve violencia, ¿podrían aplicar algo de lo que dice a otras instituciones, por ejemplo a la escuela? ¿Y a las relaciones grupales? ¿Qué comentarios podrían hacer en ese sentido?
- La propuesta de solución que hace el autor, ¿podría utilizarse en esas otras instituciones o situaciones que ustedes mencionaron? Den ejemplos para la escuela.

La puesta en común, posterior a la lectura y al intercambio llevado a cabo en cada subgrupo, permitirá al docente intervenir en el sentido de identificar en las exposiciones las afirmaciones o interrogantes que se relacionen con situaciones de violencia entre pares, o de otras que los alumnos refieran como producidas por la propia dinámica institucional o por situaciones en las que no queda clara la posición de la institución respecto de su función como creadora de cultura, como agencia del Estado, como espacio público, con la consecuente generación de anomia y malestar en sus integrantes.

C. CONFLICTOS

Los conflictos nos rodean. Tanto en nuestra vida íntima así como en los espacios en donde participamos en diferentes situaciones de intercambio con nuestros semejantes, el conflicto hace su aparición en escena. A veces explícito, otras de manera oculta, a veces predecible, otras de modo inesperado. El conflicto es parte de la vida y la vida misma sería incomprensible sin el conflicto que la promueve. Negarlo suele traer, a la larga, consecuencias negativas y favorece su intensificación y agravamiento. Por el contrario, conocerlo, examinarlo, discriminar las diferentes fuerzas a partir de las cuales se genera, intentar comprender complejidad, son instancias de aprendizaje con un alto valor para la formación de ciudadanos y contribuyen a los procesos de constitución de la subjetividad.

La siguiente actividad está basada en las propuestas del libro *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*¹⁶. En ella se han considerado los aportes que en ese texto se hacen para definir el conflicto, reconocer su presencia permanente y los supuestos personales acerca del mismo, explorar creencias respecto de cómo se soluciona y comprender los factores que afectan a ese proceso.

Consignas de trabajo:

Primer momento

- El docente solicitará a los alumnos que piensen en la última semana y traten de recordar alguna situación que hayan vivido o presenciado que ellos puedan definir como conflictiva. Puede pedirse que se extiendan en la búsqueda y consideren el último mes y si es necesario, el año.
- Luego, se requerirá que escriban las palabras que ellos asocian a la idea de conflicto y que las compartan con el resto de los compañeros. El docente puede

¹⁶ GIRARD, K. y KOCH, S. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires, Granica.

ayudar con preguntas del tipo: ¿qué sentimientos aparecen en relación con el conflicto? ¿qué palabras están asociadas a "conflicto"? Se confeccionará una lista visible para todos. A partir de allí se dará lugar a la discusión acerca del impacto que tienen nuestras asociaciones en los modos con que abordamos los conflictos, y de la necesidad de considerar aspectos que suelen dejarse de lado en el tratamiento que hacemos de él.

Segundo momento

- El docente solicitará a los alumnos que escriban su propia definición de conflicto. Cuando hayan finalizado indicará que lean y comparen con un compañero ambas definiciones y que construyan una nueva a partir de las primeras. Luego, que formen grupos de cuatro y lleven a cabo la misma consigna que para el paso anterior. Cada uno de estos grupos puede escribir la definición alcanzada en un afiche o en una parte del pizarrón. Para esta actividad puede ser útil apelar a las situaciones de conflicto citadas por los alumnos, clasificarlos según algún criterio y formular una definición que los abarque a todos.
- Una primera puesta en común permitirá a los subgrupos compartir sus definiciones, señalar las diferencias y los puntos de coincidencia. La discusión que se genere a continuación deberá conducir a una primera caracterización, y quizás la más importante, que seguramente quedará planteada de formas diferentes: el conflicto es parte de la vida misma y no es positivo ni negativo. En consecuencia, habrá que buscar otras categorías de análisis para conocer de qué se trata.
- A continuación se presentarán diferentes definiciones de conflicto seleccionadas de diversas fuentes, o pueden ser los mismos alumnos que concurren a la biblioteca escolar en busca de esas definiciones, para volver al día siguiente sobre el tema y comparar sus propios desarrollos con los hallados en las fuentes bibliográficas.

Tercer momento

- En primer lugar, será necesario seleccionar una situación de conflicto que podría ser la que se presenta en el relato incluido en este mismo cuadernillo (*A la vuelta de la escuela*) u otro que ofrezca las mejores posibilidades para un análisis exhaustivo a partir de las "lentes" que ofrecen los procedimientos de resolución de conflictos. El ejercicio de rememoración que hicieron los alumnos en el primer momento de esta actividad puede dar algunos ejemplos, y también es posible recurrir a textos literarios, historietas, un pasaje de una novela, serie o película. Se entregará a cada grupo una copia con el relato del episodio que nos interesa trabajar. La pregunta que rige este momento de la actividad es: ¿De qué manera podemos abordar un conflicto para contrarrestar el obstáculo que significa el temor a enfrentarlo y que, al mismo tiempo, nos ayude en el conocimiento y la comprensión de su compleja naturaleza?
- Finalizada la lectura, cada grupo recibirá una ficha en la que se presentan diferentes niveles o perspectivas de análisis de un conflicto y algunas preguntas que orientan acerca de qué se indaga en cada nivel o perspectiva.

Preguntas clave para analizar conflictos

- **Componentes** ¿Quiénes son las partes en conflicto? ¿Cómo se las puede caracterizar?
- **Fuentes** ¿Por qué es este un conflicto? ¿Cómo se lo puede caracterizar en sentido amplio?
- **Tipos** ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de en qué punto es más probable que se dé un avance hacia su resolución? ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de la potencial facilidad de resolución?
- **Creencias** ¿Qué creen las partes acerca de los objetivos y los resultados de la resolución de conflicto? Es decir, ¿qué piensan que puede suceder? ¿Hasta dónde piensan que es posible avanzar en ese sentido?
- **Postura** ¿Qué buscan satisfacer las partes en conflicto?

La puesta en común tiene el objeto de poner en juego la diversidad en la apreciación de los elementos constitutivos de un conflicto, aún cuando se dispone de un instrumento similar.

Finalmente, se entregará a los alumnos un texto¹⁷ en el que se desarrollan conceptualmente las cinco maneras de ver un conflicto presentadas más arriba. Puede concluirse con una nueva puesta en común en la que los alumnos puedan presentar por escrito u oralmente los cambios operados en sus conceptualizaciones iniciales luego de realizar la actividad.

Orígenes. El conflicto puede ser intrapersonal, interpersonal, intra o intergrupai (dentro de un grupo, organización, nación). También pueden atravesar esas fronteras: conflicto entre un individuo y una institución, y puede involucrar varios niveles: conflicto interpersonal e intersectorial, por ejemplo cuando se enfrentan dos profesores de la misma institución pero de diferentes departamentos. El conflicto puede tocar, afectar y expresarse en muchos niveles. Esta característica también se pone en juego cuando el conflicto se da dentro de una cultura o atravesando dos o más.

En nuestro mundo global y complejo entendemos cultura como un conjunto de conductas o características sociales generalizadas asociadas con grupos definidos por una amplia gama de características. La raza, la etnia, la religión definen grupos culturales, pero también el sexo, el estado civil, la orientación sexual, la ocupación, profesión, edad, región geográfica y el estatus socioeconómico. Así, cada persona pertenece y es influenciada por diferentes culturas.

Este modo de ver la cultura permite advertir que las características culturales de la gente involucrada en un conflicto son un elemento importante. Las percepciones, expectativas, conductas y pautas de comunicación tienen su raíz en la cultura, más bien, son el resultado de ese cruce cultural que antes mencionábamos, y tienen diversos grados de impacto sobre el conflicto. Ahora bien, la identificación de esta diversidad cultural puesta de manifiesto en un conflicto hace que las diferencias no puedan ser vistas como deficiencias, lo cual aminorar la influencia de prejuicios y estereotipos. Comprender los códigos culturales del otro aumenta la posibilidad de prevención y de resolución de conflictos.

¹⁷ Aquí sólo presentamos una versión sintética de los desarrollos incluidos en Girard, K. y Koch, S. (*Op.Cit.*).

Fuentes. Aquí nos referimos a cuál es el motivo del conflicto. Básicamente un conflicto es el resultado de una oposición y desde esta perspectiva no interesan los detalles de la historia, la anécdota, sino más bien identificar en qué categoría amplia es ubicable el conflicto. Diferentes autores han planteado categorizaciones de los conflictos. Así encontramos: conflictos por relaciones, valores, datos, intereses o estructuras. Otros proponen cuatro necesidades psicológicas, a saber: de pertenecer, de tener poder, de libertad, de divertirse. También hay quienes identifican como fuentes de conflicto en tres grupo: los que surgen de la interdependencia, de diferencias en cuanto a objetivos y de diferentes percepciones. Cada una de estas categorizaciones tiene sus beneficios y visibiliza diferentes elementos, lo cual contribuye a conocer más acerca del conflicto y permite tomar mejores decisiones para la intervención, la creación de estrategias y la resolución de los conflictos.

Tipos. Es posible analizar las fuentes específicas y las categorías generales de conflicto según su centro y la probabilidad de que avance hacia una resolución. Por un lado hay quienes consideran dos tipos básicos: innecesarios y genuinos. Los problemas de comunicación y percepción serían la raíz de los primeros, mientras que los segundos refieren a cuestiones más concretas. Por ejemplo: los conflictos de valor, relación y datos (Fuentes) serían innecesarios, desaparecen ante una comunicación apropiada. Los conflictos por intereses o estructurales son genuinos cuya resolución implica mayores esfuerzos. Desde otros desarrollos se proponen seis categorías: 1) verídico (¿existe el conflicto objetivamente?), 2) contingente (¿depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente?), 3) desplazado (¿cuál es la relación entre el conflicto expresado y el central?), 4) mal atribuido (¿se expresa entre partes que no corresponde?), 5) latente (¿está sumergido, aún no ha ocurrido?), 6) falso (¿se basa en una mala interpretación o una mala percepción?). Los tipos ayudan en la construcción de una noción más ajustada respecto de dónde puede darse un avance: cambiando una circunstancia externa, involucrando a otras partes o cuestiones, clarificando las comunicaciones, examinando las normas.

Creencias. Aquí se considera la gama de alternativas de resolución aceptadas, comprendidas o valoradas por las partes de un conflicto, y su incidencia en la expresión, desarrollo y proceso de resolución de conflictos. En este nivel es necesario considerar cómo ven el conflicto las partes implicadas, qué piensan acerca de su presencia, etc., para poder comprender desde dónde opinan y por qué adoptan ciertas actitudes (ganar o perder; todas las partes ganan y pierden). Conceptos como el honor, la lealtad, la vergüenza, la privacidad, la obediencia, la autoridad, influyen en el resultado que obtendrá cada parte. Puede suceder que una solución en un ámbito cultural, sea lo contrario en otro. Las diferentes instituciones por las que circula una persona le dan diferentes apreciaciones y visiones del conflicto, y esas diferencias se hacen presentes en cada oportunidad en que se vea expuesta a enfrentar un conflicto en cada uno de esos espacios. Esto genera, a su vez, una nueva situación de conflicto. Por ejemplo: ante un conflicto sucedido en el ámbito escolar, la visión de conflicto que tenga la escuela será un factor importante en la resolución del mismo, aunque esa visión no coincida con la que proviene de la cultura de pares o de la cultura familiar.

Postura. Tres factores interesan en este nivel en el que se analiza la postura que adoptan las partes: sus posiciones, sus intereses y sus necesidades. Comprender si una parte habla a partir de una posición, una necesidad o de un interés, facilita el abordaje del conflicto. Las *posiciones* refieren a la postura inicial de las partes, definen lo que las partes creen que quieren. Si bien pueden ser cuestionadas y confrontadas, se centran en la idea de que la resolución es el logro de metas específicas y concretas. Impiden la exploración del problema: se obtiene lo que uno quiere, se concede lo que uno quiere o no se obtiene lo que uno quiere. Los *intereses* representan el contexto de una posición. Si bien están menos sujetos a debate, pueden converger. Los intereses surgen cuando es posible avanzar más allá de las posiciones, y es posible encontrarse con intereses comunes o con la sorpresa que no hay conflicto de intereses y que ambas partes pueden ser satisfechas. Las *necesidades* son el contexto más amplio en el que existen los intereses. Las necesidades físicas o psicológicas no satisfechas están en la mayoría de los conflictos, y en más de un caso es necesario revertir esa situación —se haya o no explicitado— para llegar a buen puerto. Algunos plantean que las necesidades psicológicas de identidad, seguridad, vitalidad y comunidad son básicas para los grupos, y que

D. PRODUCCIONES CULTURALES Y VIOLENCIA¹⁸

Esta actividad apunta a abordar las concepciones que los alumnos tienen sobre la violencia a través del universo simbólico y de sus diversas manifestaciones con las que los adolescentes interactúan cotidianamente.

El propósito central es rescatar cuáles son las nociones que nuestros alumnos tienen sobre los vínculos, el concepto de vida y de muerte, el sentido del "otro" y su relación con los procesos de construcción de identidad. Este último punto resulta de particular importancia dada la etapa que atraviesa el adolescente. En muchos casos, el contexto cotidiano ofrece repertorios de propuestas tendientes más a procesos de identificación momentánea que a la construcción de la identidad. Agravan este hecho las distintas manifestaciones de la violencia que, muchas veces, ofrecen estos repertorios.

Es por esto que es necesario trabajar con los alumnos en el análisis de materiales auténticos que permitan redefinir conceptos como pertenencia, vínculo, alteridad, diferencia, responsabilidad, libertad, a fin de consolidar la propia identidad para desarrollar la capacidad de vivir juntos en contextos no violentos.

Consignas de trabajo:

Primer momento

El docente propondrá a los alumnos la recopilación de materiales gráficos de consumo cotidiano como historietas, tapas de discos compactos, imágenes impresas en la indumentaria juvenil, publicidades, graffitis, entre otras.

Luego, los alumnos analizarán desde la perspectiva de la violencia individual, institucional y estructural y cultural, el sentido de los mensajes que expresan estos materiales y su influencia en su propio comportamiento y el de sus pares.

En grupos, podrán analizar cuáles son los temas abordados en estos materiales, qué elementos formales se utilizan para transmitir el mensaje propuesto (formas, colores, representación de la figura humana, elementos seleccionados en la representación, planos y ángulos con que se plantea la imagen, presencia y características de lenguaje verbal que acompaña la imagen, sentido de esa leyenda, entre otros).

En grupo total, se realizará la puesta en común de los diferentes posicionamientos de los grupos de alumnos para arribar a conclusiones críticas acerca de estos mensajes.

El docente centrará la discusión en el mensaje que transmiten los distintos soportes, analizando sus contenidos explícitos e implícitos con los alumnos. Pueden tomarse como ejes el tipo de vínculo que se establece entre los personajes de los materiales analizados, el concepto de "otro" que se maneja, el concepto de cuerpo, de poder, de libertad y de vida, entre otros.

Segundo momento

En otro encuentro propondrá relevar otros materiales de violencia, tanto explícita como implícita, para ser analizados, por ejemplo: películas, programas de televisión, video juegos, video clips, etc.

¹⁸ Agradecemos la colaboración de la Lic. Stella Maris M. de Britos para la elaboración de esta propuesta.

Se considerarán cómo se expresan estos materiales en cada uno de los niveles señalados

Tercer momento

El docente propondrá recordar situaciones vividas o recuperadas de los medios de comunicación referidas por ejemplo, a eventos masivos deportivos, musicales, políticos y/o sociales para analizar sus propios comportamientos o respuestas frente a ellos.

Por último, organizará la puesta en común. Para ello puede centrar la discusión en torno a :

¿Cuáles son los vínculos que se establecen entre las personas que participan, entre sí y entre ellas y el objeto del evento o situación (grupo musical, equipo deportivo, líderes políticos, causas sociales)?

¿Se presentan situaciones de violencia explícita? ¿Cuáles son sus manifestaciones? ¿Qué otras situaciones de violencia implícita se pueden reconocer?

¿Qué efectos o reacciones podrían generar estas situaciones en espectadores directos, indirectos y mediados?.

¿Cuál es el mensaje de los medios respecto de estas situaciones? ¿Qué información transmiten y cuáles omiten?

¿Cuál es el impacto que tienen estos hechos en la vida cotidiana?

7. RECURSOS DIDÁCTICOS.

Existen numerosos recursos que pueden utilizarse para generar actividades alrededor de la violencia social, entre pares e institucional, con el fin de realizar luego las analogías con la propia experiencia sobre el tema, adquirida a través de la participación en diferentes relaciones (parejas, amistad, grupos diversos), instituciones (escolar, deportiva, organizaciones, partidos políticos, centros de estudiantes).

En este sentido, el cine proporciona material abundante y suele ser un recurso poco explotado en las escuelas. Varios títulos, actuales y no tanto, ofrecen la posibilidad de trabajar los diferentes aspectos de la violencia y de formas diferentes de violencia, sus efectos, sus fuentes, sus desarrollos, y los modos de resolución que los individuos intentan. A continuación, sugerimos algunos:

Gente como uno (1980, Dir.: R. Redford): presenta los diferentes posicionamientos de los miembros de una familia ante un proceso de duelo por pérdida de uno de los hijos y los conflictos que ese proceso genera en cada uno y con los otros.

Haz lo correcto (1989, Dir.: S. Lee): es una alegoría sobre la convivencia y sobre cómo, a veces, los sujetos somos víctimas y agentes del maltrato hacia los semejantes.

Doce hombres en pugna (1957, Dir.: S. Lumet): muestra la facilidad con que, desde posiciones prejuiciosas, los integrantes de un jurado pueden cometer un acto de injusticia, y de qué naturaleza son los procesos a través de los cuales un sujeto se enfrenta a los propios conflictos que constituyen la base silenciosa de su accionar prejuicioso.

Secretos y mentira (1995, Dir.: M. Leigh): plantea la cuestión de la responsabilidad. Una hija que busca las raíces de su identidad y una mujer, la madre biológica, que asume el desafío de cambiar su vida y romper con los silencios que carcomen la vida cotidiana de toda su familia.

El amor y la furia (1994, Dir.: L. Tamahori): muestra, por un lado, los estragos que el abuso sexual inflige a los sujetos que lo padecen, por otro, la denuncia, la explicitación de los hechos y el señalamiento del responsable como la única manera o, mejor dicho, la manera más digna de revertir el daño producido, aún cuando las pérdidas –como en el caso de la historia narrada– sean definitivas.

Mentes peligrosas (1995, Dir.: J. Smith): una maestra debe tratar de dar sentido a la vida escolar de un grupo de adolescentes señalados como irrecuperables. Enfrenta las consecuencias de la violencia social que caracteriza a la comunidad que rodea a esa escuela, la violencia interna del grupo, la que la institución ejerce con sus prejuicios sobre el mismo, la de las patotas sobre uno de sus integrantes... En general es una narración interesante de las posibilidades y límites de la escuela ante un fenómeno que la incluye de diversos modos.

El odio (1995, Dir.: M. Kassovitz): tres jóvenes hijos de inmigrantes pobres de los alrededores parisinos –un judío, un negro y un árabe– encuentran un arma tras una manifestación juvenil y su represión. El conflicto se centra en los posibles usos imaginados por estos jóvenes para ese arma y en un viaje a París que estos emprenden a raíz del hecho. El regreso al barrio plantea un desenlace trágico.

La literatura, el teatro y la narrativa también son fuentes inagotables que proveen materiales en los que se muestran, más o menos intencionadamente, los problemas que determinan los comportamientos violentos así como los caminos que favorecerían su transformación. La televisión brinda la oportunidad de trabajar con programas y series, incluso los que adoptan la forma del dibujo animado, de frecuencia diaria o semanal.

Los alumnos, seguramente, podrán seleccionar con mayor precisión entre las producciones musicales actuales aquellas que puedan relacionarse con la temática que nos ocupa. No sería nada desechable que cotejaran con canciones que fueron éxitos cuando las generaciones de sus padres, abuelos, docentes, tenían la edad con que ellos cuentan actualmente.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- ABRAHAMSEN, D. (1946) *Delito y Psique*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ANTELO, E. y ABRAMOWSKI, A. (2000) *El renegar de la escuela*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- BARREIRO, T. (2000) *Conflictos en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BRINGIOTTI, M. (1999) *Maltrato infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- BRINGIOTTI, M. (2000) *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- ELIAS, N. (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- FEIXAS, C. (1999) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel.
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.
- GIRARD, K. y KOCH, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires. Granica.
- GOLBERT, L. y KESSLER, G. "Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90". Buenos Aires, mimeo.
- HARTMANN, A. y otros (2000) *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- KAËS, R. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Paidós.
- MAY, R. (1974) *Fuentes de la Violencia*. Buenos Aires, Emecé.
- McAlister, Alfred (2000) *La violencia juvenil en las Américas. Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. Washington. Organización panamericana de la salud.

- MERTON, R. (1995) *Teoría y estructuras sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NARODOWSKI, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- O'DONNELL, H. (1999) *La violencia en el sistema educativo*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre pares*. Madrid, Morata.
- PORRO, B. (1999) *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGRÓS, A. (1999) *Educación. Entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires. Ariel.
- SALESSI, J. (1995) *Médicos maleantes y maricas*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1998). *Presentación*, en: *El mundo de la violencia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México - Fondo de Cultura Económica.
- SUÁREZ, A. (1999) "De ajustes y desajustes", en: Zaldúa, G. (comp.), *Violencia y Psicología*, Buenos Aires, Eudeba.
- TONKONOFF, S. (año) "Desviación, diversidad e ilegalismos Comportamientos juveniles en el Gran Buenos Aires (Un estudio de caso)". Buenos Aires, mimeo.
- ULLOA, F. (1995), "Violencia institucional", reportaje publicado en: *Revista Científica del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires*, N° 2, Octubre 1995.
- VARELA, A. (1999) "Violencia y agresión: ¿qué es eso?", en: *El Ojo Furioso*. Buenos Aires, primavera.
- VEZZETTI, H. (1985) *La locura en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- WEBER, M. (1986) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WILSON, E. (1980) *Sociobiología: una nueva síntesis*. Barcelona, Omega.
- ZALDUA, G. (comp.) (1999) *Violencia y Psicología*. Buenos Aires, Eudeba.