



Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas



Presidente de la Nación

DR. NÉSTOR C. KIRCHNER

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

LIC. DANIEL F. FILMUS

Secretario de Educación

LIC. JUAN CARLOS TEDESCO

Sec. Gral. del Consejo Federal de Cultura y Educación

LIC. DOMINGO DE CARA

Universidad Nacional de San Martín

DR. CARLOS RAFAEL RUTA

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas

**Coordinación por el Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología**

LIC. MARA BRAWER

LIC. MARIANA MORAGUES

Equipo Técnico

LIC. ANA CAMPELO

LIC. PAZ ALFARO

Coordinación por la Universidad Nacional de San Martín

DR. DANIEL MIGUEZ

Investigación

LIC. GABRIEL NOEL

Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas -
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y
Tecnología de la Nación, 2006.
64 p. ; 22x18 cm.

ISBN 950-00-0559-X

1. Violencia Escolar.
CDD 371.782

Fecha de catalogación: 02/05/2006

ÍNDICE

Apertura a cargo del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología <i>Daniel Filmus</i>	7
Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley. <i>Gabriel Kessler</i>	13
De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar. <i>Elvira Martorell</i>	21
Evaluación criminológica de la violencia en la adolescencia. <i>Stella Maris Martínez</i>	27
La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. <i>Inés Dussel</i>	31
Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. <i>Gabriel Noel</i>	39
Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes. <i>Rossana Reguillo Cruz</i>	47
Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas. Cierre a cargo del Secretario de Educación, Profesor <i>Alberto Sileoni</i> ...	59



INTRODUCCIÓN

El 5 de octubre de 2005 se llevó a cabo la Jornada ***Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*** en el marco de las actividades programadas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

El propósito de este encuentro fue crear un espacio donde la comunidad educativa pueda encontrarse en el debate sobre un tema que le preocupa y ocupa a diario.

La edición impresa del material que aquí presentamos tiene por finalidad constituir un aporte en esta dirección.

Creemos que desde el debate y la reflexión podemos generar maneras de pensar la «violencia» que nos permitan visualizar posibilidades de cambio y de mejora en nuestro trabajo educativo.

Evidentemente, el tema es una cuestión opinable. Sin embargo, el punto fundamental es cómo pasar de lo opinable desde el sentido común a la construcción de algún conocimiento cierto que, por lo general, se realiza en contra del sentido común. Por ello, hemos invitado a reconocidos profesionales e investigadores para que, desde distintas disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía y las ciencias jurídicas, aporten una mirada que nos ayude a poner en palabras aquellas situaciones diarias que muchas veces no sabemos cómo manejar. Y de este modo, nos permita abordar el análisis con la complejidad que la problemática requiere.

Como primera aproximación debemos saber de qué hablamos cuando hablamos de violencia. Es conociendo sus dimensiones como podremos indagar en los factores que la originan.

Desde el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas buscamos retratar una dimensión nacional del fenómeno pudiendo rescatar sus rasgos generales así como también las especificidades que se dan en las diferentes regiones del país.

Es necesario no caer en explicaciones simplistas o deterministas que atribuyen la presencia de la violencia en la escuela a determinados hechos sin tener en cuenta la complejidad de los fenómenos sociales.

Por ejemplo, es frecuente que en el imaginario social se asocie violencia con marginalidad. Pero sabemos que no existe una relación directa ya que la problemática atraviesa diferentes sectores sociales. También es común asociar la violencia con determinados consumos culturales como ciertos estilos musicales, la exposición a los medios de comunicación o con el mero hecho de ser jóvenes.

A su vez, es necesario superar las explicaciones que se basan en el comportamiento individual exclusivamente ya que eluden la responsabilidad de la comunidad, y la escuela como parte de ella, y obturan la posibilidad de comprometernos en la resolución del problema.

Lic. Mara Brawer

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, la Universidad Nacional San Martín y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sede Brasil, cuyo propósito consiste en sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, y contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ambiente escolar y a la construcción de espacios de ciudadanía.

Al año 2006, el Consejo Asesor del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas está conformado por:

- Alejandra BIRGIN, Subsecretaria de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Silvia BLEICHMAR, Psicoanalista, Docente de la Universidad de Buenos Aires.
- Sandra CARLI, Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales UBA, Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Juan Carlos FUGARETTA, Director del Instituto del Menor y la Familia. Ex Juez de la Cámara, Miembro del Colegio de Abogados.
- Eduardo Luis DUHALDE, Secretario de Derechos Humanos de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Silvia DUSCHATZKY, Investigadora del Área de Educación, FLACSO

- Silvina GVIRTZ, Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Investigadora del CONICET.

- Alejandro KAUFMAN, Profesor Facultad Ciencias Sociales UBA- Director Licenciatura en Comunicación Social U.N.QUILMES, Investigador Instituto Gino Germani.

- Gabriel KESSLER, Investigador del CONICET. Profesor Asociado Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Daniel MALCOLM, Secretario de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Mariana MORAGUES, Asesora del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

- Stella Maris MARTINEZ, Defensora oficial ante la Corte Suprema de Justicia - Co-Directora Maestría en Criminología, U. N. Lomas de Zamora.

- Viviana SARRIBLE, Abogada y Mediadora.

- Elvira SUÑER, Miembro de la Comisión Académica Episcopal de Educación, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Católica Argentina.- Prof. Titular Ordinaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Argentina.

- Emilio TENTI, Coordinador Área de Diagnóstico y Política Educativa IIPE-UNESCO - Investigador del CONICET.

- Fernando ULLOA, Psicoanalista, Profesor Honorario de la Universidad de Buenos Aires.



Apertura a cargo del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus

La jornada que hoy nos convoca se lleva a cabo en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Este programa surge aproximadamente hace un año mediante un convenio con la UNSAM y UNESCO Sede Brasil.

La idea central de este Programa se basa en la generación de un ámbito de investigación que permita comprender y analizar los sucesos y situaciones que generan violencia social y, en particular, visualizar cómo esa violencia repercute en nuestras escuelas.

Esta cooperación entre instituciones académicas, organismos internacionales y Ministerio nos permite, al mismo tiempo, trabajar sobre la coyuntura, en los aspectos muy puntuales de cada uno de los hechos que están ocurriendo, y tener una mirada académica. A su vez, la existencia en América Latina de un Observatorio de Violencia en las Escuelas, que está funcionando en Brasil y que tiene características similares al que está funcionando en Europa; permite una comparación histórica de las condiciones de cada uno de los países, y una comparación de lo que pasa en el mundo, analizando categorías similares.

En este sentido, uno puede ver características propias de nuestros países, pero el fenómeno de la violencia en las escuelas es un fenómeno universal. No es un problema exclusivo de países empobrecidos, de países que transita-

ron situaciones tan duras como la que pasó nuestro país, sino que es un tema central de debate en todo los países del mundo. Las características de esta problemática repercuten fuertemente en las instituciones educativas, y es necesario que discutamos desde nuestra propia situación; analicemos, investiguemos, y nos pongamos al día en estos aspectos, en los que realmente tenemos un atraso serio.

Estar en este salón, en este Galpón de la Reforma, está relacionado con la importancia que tiene el tema: nosotros queríamos hacer una jornada relativamente reducida, hicimos una convocatoria con baja difusión, para avanzar en los debates y en los trabajos que se están realizando, pero nos sobrepasó la cantidad de inscriptos, y como no queríamos que nadie se quede afuera, o cerrar la inscripción, estamos en este lugar. Pero al mismo tiempo, que tantos educadores se hayan acercado, desde todos los rincones del país, implica que hay una necesidad de espacios de debate y de reflexión en torno a este tema. Así que estamos contentos de haber convocado, junto con la Universidad de General San Martín y la UNESCO, a una jornada de este nivel.

Yo quiero recorrer dos o tres aspectos que están vinculados con lo que planteaba antes sobre las características universales del problema. Primera cuestión: cuando uno mira los medios de comunicación pareciera que ha aumentado fuertemente la violencia en las

Daniel Filmus | 7



escuelas. Esto es imposible afirmar, porque no podemos comparar con estadísticas históricas, simplemente porque no las tenemos. Es muy complejo, respecto de las situaciones diferentes que pasaron las escuelas, sobre todo por el tiempo que pasaron durante las dictaduras militares, plantear cuáles son los momentos donde hubo más violencia dentro de las escuelas. Lo que sabemos es que crecientemente ocupan un espacio principal en los medios, ocupan un espacio principal en el debate público y que, generalmente, al menos a los que trabajamos en la docencia, en educación, nos causa cierta indignación la liviandad con que se trata el tema, y cuáles son los ejes que se debaten.



Nosotros planteamos siempre que cada día hay diez millones y medio de chicos en las escuelas básicas, medias y las de educación terciaria no universitaria; diez millones y medio de chicos en las 46 mil escuelas en Argentina. Y bastaría que cada varios años alguna de estas escuelas tuviera un hecho de violencia, para que todos los días estemos en los medios planteando como eje central la violencia escolar. Venimos diciendo, y la semana pasada participamos de una polémica pública al respecto, que la escuela es el lugar más seguro donde los chicos tienen que estar. La escuela es el espacio donde se trabaja por una cultura de la convivencia, de la no discriminación, de la no violencia, y realmente parece mentira que la escuela sea el espacio

más acusado, muchas veces en forma pública, cuando ocurren hechos como el de la semana pasada¹, o el de un año atrás². Tenemos la preocupación de poder analizar y estudiar en profundidad estos aspectos, pero insisto, la falta de elementos nos impide hacer un análisis histórico, decir que es un fenómeno en crecimiento, o no. Sin embargo, sabemos que es un fenómeno con presencia cotidiana en las escuelas, y nosotros lo tenemos que tomar desde esta perspectiva.

Una segunda cuestión –si la primera que se plantea el Observatorio es tener una dimensión del problema a lo largo y a lo ancho del país– es poder diversificar las situaciones problemáticas, saber cuáles son las causas de la violencia en cada uno de sus aspectos, en cada región, en cada provincia. Existen escuelas con características muy particulares y hay estrategias, también, que vamos a tener que tomar, para condiciones particulares de escuelas específicas. Insisto, algunas cuestiones del fenómeno son universales, y algunas tienen que ver con condiciones muy particulares. Si la primera es tener una dimensión del fenómeno, la segunda preocupación del observatorio es tener un análisis más profundo de las causas. Nosotros, en general, desde la escuela, acostumbramos a plantear la mayor parte de las causas vinculadas a lo que podríamos llamar “factores exógenos”, aquello que desde fuera presiona a la institución escolar. Y es muy común asociar, en particular en los últi-



¹ Se refiere a los hechos ocurridos el 27-09-2005, donde tres chicas de séptimo grado golpearon a otra de sexto, causándole fractura de clavícula.

² Se refiere a los hechos ocurridos el 29-09-2004 en la localidad bonaerense de Carmen de Patagones, donde un chico de 15 años mató a tres compañeros e hirió a otros cinco con el arma de su padre.



mos años, el aumento de la violencia escolar, visto desde los medios y la opinión pública, con el aumento de la pobreza y la marginación.

No podemos afirmar que éste sea el único elemento, la única razón, y que sea en los sectores populares donde se manifiesta con mayor virulencia la violencia en las escuelas, porque hemos visto, también, que atraviesa transversalmente todo el sistema educativo, sectores medios, sectores medios-altos, escuelas de gestión pública y de gestión privada. Si uno analiza los distintos tipos de violencia, hemos tenido casos absolutamente en todos los niveles, y hay que estudiar y profundizar más cuáles son los elementos que se mueven a lo largo y a lo ancho de estos temas.

Es cierto, y esto nos parece muy importante, que nuestras escuelas y nuestros docentes no fueron preparados para trabajar con estos temas. Y una de las perspectivas fundamentales está vinculada a que la escuela fue el único espacio público que incorporó absolutamente a todos los chicos, muchos de ellos provenientes de familias que estaban siendo expulsadas o marginadas de la sociedad. Muchas veces se critica a la escuela por sus fallencias, pero lo que hay que decir es que la escuela fue el único espacio público que se dedicó a integrar lo que la sociedad venía expulsando. Si vemos el mercado de trabajo, llegamos a tener un 25% de gente desocupada; llegamos a tener más del 60% de población bajo la línea de pobreza; tuvimos cerca del 27% de población indigente... bueno, los hijos de esas familias estaban en nuestras escuelas. En ningún momento, ni siquiera en la

reciente crisis económica, nuestras escuelas bajaron su matrícula: sigue subiendo la matrícula en las escuelas, sigue habiendo una cultura escolar muy fuerte en nuestro país, y los chicos siguen estando en las escuelas. Cómo es la percepción del ámbito escolar para un chico que está en una familia en vías de expulsión o en vías de marginación, es muy difícil plantearlo.

Desde distintas perspectivas nos plantean: "pobreza siempre hubo, en Argentina", pero nosotros sabemos que la respuesta a la pobreza es distinta cuando uno va de peor para mejor, cuando la pobreza es parte de un proceso de movilidad social ascendente, como la Argentina vivió durante mucho tiempo, y la perspectiva a futuro de las familias es de integración; o cuando la pobreza es parte de un modelo de expulsión, donde se estuvo mejor y ahora se está peor. El que está siendo expulsado, o marginado, responde con violencia frente a toda la sociedad: el obrero responde contra el patrón, el trabajador responde contra quien lo emplea, el patrón frente al estado... cada sector, mientras que esté integrado, tiene con quien dirimir su conflicto. El que es expulsado de la sociedad, en general, dirige su conflicto con toda la sociedad; y cuando uno consideraba que las escuelas eran intocables para las comunidades, hoy nos damos cuenta que, aun en comunidades pobres, donde se la respeta mucho, la escuela es vulnerable, es robada, porque efectivamente hay sectores que no tienen ninguna perspectiva de integración. En algún momento lo planteamos como "la ruptura de los puentes", ese espacio que era el único que en Argentina, históricamente, garantizaba el ascenso social

Daniel Filmus | 9



de las grandes masas, hoy en día, para muchos, no representa nada; porque saben que aun transitando por la escuela no tienen asegurado un futuro mejor. Esto implica cambios en los comportamientos, y desde la perspectiva de lo que podríamos llamar “problemáticas exógenas”, hay que analizar, profundizar y ver qué respuestas podemos dar desde el sistema educativo.



Pero también, el análisis y la discusión deberían plantearse en “factores endógenos”, los elementos escolares que generan malestar y que no pueden dar respuesta a estas problemáticas sociales. Yo creo que, en este sentido, hay que ir desde las dos perspectivas: como no podemos decir “todo es de afuera”, y no tenemos ninguna responsabilidad adentro; tampoco nos podemos plantear un problema a la inversa. Hay ciertos elementos que nos plantean que nuestros modelos institucionales no se adaptan a la nueva realidad, hay ciertos elementos que plantean que nuestros contenidos, fundamentalmente frente a jóvenes y adolescentes, no están a la altura de sus preguntas y debates; se genera un malestar en la relación docente-alumno, principalmente en las escuelas medias, que genera situaciones de violencia, también. Tenemos que analizar cómo responde la escuela hacia los elementos que vienen de afuera, pero al mismo tiempo tenemos que analizar y discutir qué aspectos específicamente educativos, qué responsabilidades pedagógicas tenemos nosotros como para resolver estas temáticas. Sin lugar a dudas, el país está mejorando sus condiciones socioeconómicas; hay que pensar que, así como la escuela recibió todo el impacto de la pobreza, la disminución de la

pobreza también va a impactar en la escuela, vamos a tener mejores condiciones escolares, y van a ser mejores situaciones para plantearnos nuestras propias transformaciones, en estos aspectos.

No sé si ustedes recuerdan, los años 1984 y 1985 fueron años en que los medios de comunicación tomaron masivamente el tema de la violencia escolar, y lo asociaban con un orden disciplinario que había durante el gobierno militar, y que se había perdido; que la escuela era un jolgorio donde pasaba absolutamente cualquier cosa. Fueron momentos de muchísima presión, nosotros discutíamos y escribimos, junto a Graciela Frigerio, un trabajo donde planteábamos que si el docente tenía antes un orden autoritario, y estaba acostumbrado a ese orden autoritario para imponer una disciplina autoritaria –que el orden autoritario lo que hacía era tapar que no contábamos con una escuela que respondiese a las inquietudes de nuestros jóvenes y nuestros chicos–, si esa escuela no hacía las transformaciones necesarias para resolver esa problemática, y le sacábamos el único elemento que tenía, que era la disciplina, sin lugar a dudas iba a haber desbordes. Había que cambiar las formas autoritarias por formas democráticas, pero también había que cambiar los contenidos, que no eran acordes a las necesidades de aprendizaje, de conocimiento, y de generar pasión por la educación y por la investigación en los chicos, y que esto generaba un malestar propiamente escolar. Creo que éste es otro elemento a analizar.

Quisiera terminar diciendo que está claro que tenemos que tener una dimensión cuantitati-



va; está claro que tenemos que analizar las causas en profundidad y aplicadas a las distintas situaciones que nos toca vivir; pero debemos también avanzar en ver qué tipo de estrategias tienen éxito frente a estos problemas. Desde los ministerios de educación no somos curiosos respecto de este tema; no queremos publicar papers ni trabajos, aunque sabemos que son importantes para la discusión y el debate; esos trabajos e investigaciones que hacemos tienen que servirnos para generar estrategias exitosas que nos permitan no sólo explicar, frente a la sociedad, los problemas que tenemos, sino también transitar los caminos que nos permitan superarlos. En este sentido realizamos esta convocatoria; en este sentido nos damos cuenta, por la presencia de todos ustedes, que es una convoca-

toria necesaria; que tenemos que generar, quizás para el año que viene, entre el Ministerio y la Universidad Nacional de General San Martín, una cátedra permanente, un espacio permanente de discusión no sólo de especialistas sino también de experiencias exitosas, en las escuelas y en las provincias, para que podamos avanzar en esta dirección. Creo que tenemos el grado de madurez y el grado de preocupación necesarios como para poder encontrar caminos que nos permitan, desde la propia educación, y no bajo el dedo acusatorio de los medios de comunicación, alternativas y estrategias para avanzar en la superación de estos problemas. Vuelvo a agradecer a la Universidad de San Martín, a la UNESCO, y espero que tengamos una jornada fructífera de debate.

Daniel Filmus | 11



Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley

Gabriel Kessler, Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS). Investigador del Conicet. Profesor Asociado Universidad Nacional de General Sarmiento. Maître de Conférences EHESS.

Mi presentación se va a centrar en la experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad mediante el uso de violencia. Me voy a centrar en algunos aspectos de la experiencia escolar de estos jóvenes como una forma de pensar la relación entre la escolaridad y las actividades ilegales en el marco de las transformaciones sociales y escolares que se produjeron en nuestro país y en el mundo en las últimas décadas. Como ustedes saben, habitualmente escolaridad y delito se han pensado como actividades contrapuestas. La escuela era -junto a la familia- la encargada de producir una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; el delito, por el contrario, era una de las opciones residuales que quedaban para aquellos que, entre otras contrariedades, habían sufrido el fracaso o la expulsión educativa. Los datos, durante décadas, tanto en nuestro país como en otros países -sobre todo que correlacionaban deserción temprana, fracaso escolar y delito- fomentaron el apoyo y el consenso sobre estas hipótesis. También las teorías criminológicas; así por ejemplo, la *Teo-*

ría de la tensión, una teoría criminológica clásica, sostenía que el fracaso escolar llevaba a los jóvenes a afirmarse inevitablemente por medio del delito. Por su parte, la llamada *Teoría del control social* sostenía que la deserción escolar contribuía al debilitamiento de las formas de regulación personal, franqueando el acceso al delito, no ya como una forma de reafirmación identitaria, sino en tanto gratificación inmediata, fomentando aquello que, para la "*Teoría del control social*", era una orientación al presente en los jóvenes que tenían "tendencias delictivas". Investigaciones posteriores establecieron mediaciones más complejas entre deserción, fracaso escolar y delito, al punto que hoy -si bien no se niegan los efectos negativos de la deserción y el fracaso escolar- hay un consenso de dudas sobre la relación entre tales sucesos. También los datos obligaron a poner en duda esta relación. Por ejemplo, un Informe de la Provincia de Buenos Aires de fines de los años noventa muestra que la mitad de los jóvenes procesados por haber cometido delitos contra la propiedad declaran -y subrayo la palabra declaran- estar concurriendo a la escuela. De todos modos, así como hay un desdibujamiento de los supuestos límites tan estrechos, tan claros, entre trabajo y delito, también la forma de pensar delito y escuela como mutuamente excluyentes merece ser repensada. Por eso, en esta presentación, lo que propongo es un desplazamiento del eje de análisis, pasando de la dicotomía clásica inserción-deserción a

Gabriel Kessler | 13



la pregunta sobre las particularidades de la experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad. En particular, quisiera plantear cuatro cuestiones. La primera es sobre el sentido que tiene la educación para estos jóvenes; la segunda es sobre la experiencia escolar específica que han realizado; la tercera, presentar algunos ejes sobre la relación entre violencia y escuela; y finalmente terminar revisando alguna de las hipótesis clásicas sobre el impacto de la escuela, morigerando, atenuando o por el contrario, favoreciendo tendencias delictivas.



Respecto a la primera pregunta, sobre sentido y experiencia personal que se le da a la educación. Cuando comenzamos a hacer esta investigación, lo que esperábamos encontrar era un discurso muy crítico, muy áspero contra la escuela a la que deberían acusar por experiencias de estigma y exclusión. Sin embargo, nuestra investigación fue desmoronando nuestras hipótesis. Lo que vimos es que, en general, los jóvenes entrevistados hablaban poco de la escuela –en general con cierto desprecio- pero sin mucho encono ni rabia. Lo que era central era que se marcaba una disyunción entre la propia experiencia personal de escolaridad que muchas veces se señalaba -yo diría con cierto desprecio, cierta bronca- y una mirada general, una valoración de la educación en la que todavía se veía la persistencia de los valores clásicos de la educación como forma de ascenso social. Es decir, mientras la experiencia escolar era vista más bien negativamente, la educación mantenía marcas de la valoración que son persistentes en distintos sectores de la sociedad. Cuando hablaban de la propia experien-

cia escolar, había varios juicios recurrentes: “No entiendo nada de la escuela” o “La escuela no sirve para nada”. En muchos casos uno podría vincular este recurrente “No entiendo nada de la escuela” con la dificultad de comprender las materias. Es probable que experiencias escolares previas le hayan dificultado tener el capital cultural necesario para el anclaje de los contenidos que recibían en la escuela media. Amén de ello, uno puede hipotetizar que si la escuela resultaba incomprendible no era necesariamente como corolario de una evaluación pomenorizada de cada una de las materias, sino por la dificultad de encontrarle un sentido general; de articular de algún modo la experiencia escolar con aspectos de sus vidas. En segundo lugar, uno podría preguntarse cuánto del disgusto frente a la escuela no es, en parte, una estrategia identitaria defensiva frente a un eventual fracaso escolar. Es decir, cuánto de ese desmenuzamiento de cada contenido y de cada saber hasta considerarlo laboralmente insertible no es, sino, una anticipación de las dificultades de inserción en el mundo del trabajo. Uno piensa que aquí hay parte de una estrategia defensiva. Pero lo que yo quiero subrayar es que lo que se advertía claramente, a pesar de concurrir –luego veremos de qué manera- a la escuela, era una escasa marca de la experiencia escolar. Ya sea en los valores de referencia, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en la relación con la autoridad, en la confianza en el futuro y en la confianza en el propio esfuerzo para poder lograr la concreción de un proyecto personal. Ciertamente que esto no es una experiencia homogénea por ser una fracción de clase muy relegada, ya que al interior de las escuelas que





analizamos había experiencias totalmente distintas. Entonces, la primera pregunta que surge es ¿cuáles son las regularidades de esta experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad? Hay dos cuestiones particulares: un primer rasgo era que para estos jóvenes el fracaso escolar no parecía ser un conflicto. En principio poco importaba repetir o desertar. No era ningún estigma ni ningún problema, y a lo sumo se percataban de que pese a su mal desempeño, de todos modos los profesores trataban de hacerlos pasar de año. En segundo lugar tampoco las medidas disciplinarias -ya sean las clásicas o las más novedosas derivadas de los Códigos de Convivencia- parecían importar mucho. Cuentan, por ejemplo, cómo la escuela no reaccionaba cuando le daban citaciones a los padres por cuestiones pedagógicas o disciplinarias, sus padres no iban o ellos jamás entregaban sus citaciones. Es decir, no había ninguna marca de la experiencia escolar tampoco en lo que podría llamarse “la internalización de la ley” sobre lo que volveré al final. Ahora ¿qué es lo que sí se valoraba? Lo que sí se valoraba es el hecho de estar alfabetizados, el hecho de «dejar de ser ignorante», el saber leer un poco; tales cuestiones eran rescatadas por todos los jóvenes. Ahora bien, cuando se trataba de entender el valor de la educación un poco más allá, entonces era un poco más difícil encontrar un sentido a la experiencia escolar. Si mantenían algún tipo de presencia en la escuela, en gran medida era por presión de los padres o por hábito, pero era difícil que ellos pudieran legitimar por qué seguir concurriendo a la escuela, más allá de la valoración generalizada de la alfabetización.

Como les decía, cuando nos alejamos de la propia experiencia escolar, aparecen los juicios sorprendentes, donde podría encontrar entre otros “la educación es fundamental para el futuro”; “la educación es la única forma de llegar a ser alguien en la vida”; “educarse para no ser un chorro”; “para conseguir trabajo”, entre otros. Tales afirmaciones nos dan lugar a dos juicios contrapuestos. Una mirada más pesimista sostendría que cuando valoran discursivamente a la escuela repiten un discurso ajeno, que no es construido por ellos, que no está internalizado por ellos, que no está cimentado por la propia experiencia, ni la de sus pares cercanos. Es decir, la valoración de la escuela no resuena como palabras propias, por lo tanto no es llamativo que no se acompañe con acciones que impliquen un mejor rendimiento escolar. Por el contrario, desde una postura más optimista el juicio sería otro: si yo comparo lo que encontramos en Argentina con investigaciones de grupos similares en otros países de América Latina o de Estados Unidos en donde la escuela no aparece ni siquiera nombrada, sin huellas discursivas ni ningún juicio positivo. En esos estudios la escuela es el lugar “del otro”, el lugar de la exclusión, el sitio que les ha sido negado o al que por estigma o resentimiento no se quiere ir. Entonces, lo interesante es que la escuela todavía está formando parte del imaginario de nuestros jóvenes, de sus ideas, y no hay -en general- en sus imaginarios, medios alternativos de ascenso y de construcción de una vida legítima. Ahí tenemos seguramente una gran tarea para anclar en estas representaciones un lugar real de la escuela en sus vidas.

Gabriel Kessler | 15



Quisiera pasar brevemente a la segunda pregunta, sobre la trayectoria escolar. ¿Qué hacen cuando van a la escuela? ¿Cómo describir brevemente la forma de escolaridad? Yo llamaba a esto una «escolaridad de baja intensidad» caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En efecto, los jóvenes que nosotros entrevistamos continuaban inscriptos en la escuela de manera más o menos frecuente pero sin realizar ninguna tarea, sin contar con los útiles, sin hacer los deberes, sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo. En este tipo de escolaridad, la deserción podría ser el corolario del desenganche pero tampoco era un destino inexorable por una mayor tolerancia en los colegios. En todo caso, lo que nosotros marcamos eran dos tipos de desenganche diferentes, que tienen consecuencias distintas, en particular respecto de la deserción. Un primer tipo, es un desenganche que llamamos disciplinado, sin problemas de convivencia, donde lo que había, más bien, era un pacto de no interferencia estratégica con los profesores; una suerte de ausencia con presencia donde, como dicen los jóvenes “yo no los jodo, ellos no me joden”. Y en los casos de deserción era difícil marcar en sus propias trayectorias - en el propio discurso de los jóvenes- el elemento desencadenante. Era simplemente “dejé de ir”; “me dejó de importar”, como si hubiera ido de a poco desdibujando, de algún modo, la experiencia escolar. Ahora, distinto era lo que sucedía con lo que podríamos llamar un desenganche indisciplinado, tomando un término de los jóvenes, un desenganche “bardero”. El “bardo” para los jóvenes era una forma de disrupción de las reglas de convivencia, ya sean legales o ilegales. “Bardo”

puede ser poner música a todo volumen a la hora de la siesta, molestar a una vecina o a un compañero de escuela; bardo también era robar en grupo, en una acción con objetivos tanto instrumentales como expresivos. En estos casos, la relación era muy conflictiva con la escuela: había un discurso crítico más áspero y la deserción tendía a ser el corolario de algunos eventos sumamente graves. Ahora, lo que me interesa subrayar es que más que la deserción o más que la expulsión, lo que se veía en muchos casos -especialmente en la provincia de Buenos Aires- era la sensación de que la escuela se los quería sacar de encima. La escuela estaba en una especie de tensión: por un lado no los soportaba y no podía con ellos, pero por el otro tampoco quería expulsarlos. Entonces, en esa tensión en que se encontraba la institución escolar -y en que se encuentra- lo que se obtenía era una especie de compromiso de los jóvenes y de la escuela por lo cual, de forma rápida, casi por fuera de los reglamentos, se le daba el pase o la finalización del ciclo escolar como un modo de poder sacárselos de encima de la manera más rápida posible. Es cierto que eso era percibido del lado de los jóvenes como reforzando la impresión de que “la escuela no sirve absolutamente para nada” ya que aun sin estudiar lograban pasar de año y hasta obtener el diploma. Acá hay una pregunta que uno podría hacerse -y solamente voy a dar un ejemplo- ¿estamos frente a una escuela excluyente? ¿es esto una escuela excluyente? Este es un tema que nos preocupa pues la respuesta es compleja: yo diría que la escuela no es directamente una escuela excluyente. Lo que sí se marcaba claramente era que uno podía observar, en la mayoría de los jóvenes,



la realización o el desencadenamiento de procesos de estigmatización que llevaban como corolario a procesos de autodescalificación social muy fuertes, ya sea por haber cometido delitos, por tener mala conducta, por problemas con drogas: la sensación que uno podía percibir en la mayoría de los jóvenes era lo que se podría llamar una autodescalificación social. ¿Qué es esto? La consideración de que no saben nada, de que no tienen nada para ofrecer ni para defenderse laboralmente. Internalizaban el estigma de “lieros”, “barderos” y esto, sin dudas, incidía en un mayor compromiso con actividades delictivas al verse -y sentirse- descalificados para el mercado laboral. Si me permiten, voy a leer un breve testimonio de un joven entrevistado que había terminado octavo año. Le preguntamos:

-¿Vos para qué pensás que te sirvió la escuela?

-A mí no me sirvió para nada porque no sé nada.

-¿Pero para qué puede servir?

-Para cosas buenas.

-¿Por ejemplo?

-Y...algo.

-¿Y para trabajar no te ayudó la escuela?

-No, nunca trabajé, nunca busco trabajo.

-¿Pero vos fuiste a la escuela?

-Sí, pero no me acuerdo nada.

-Pero algo te debe pasar para que no busques trabajo...

-Porque no sé nada. ¿Para qué voy a buscar si no sé nada? Hay que estudiar para hacer todo eso.

En este testimonio aparece condensado, de manera un poco violenta, al mismo tiempo la autodescalificación social pero también esa valorización de la escuela como la vía de obtención de una vida integrada.

Quisiera pasar brevemente a dar algunas ideas -no se trata ahora sólo de la experiencia de los jóvenes en conflicto con la ley- sobre el tema de violencia con escuelas. Hay cuatro cosas que aparecían en un recorrido que hicimos con escuelas en distintos puntos del conurbano que eran imputadas como violentas. Una primera cuestión era que directivos y docentes admitían que reinaba un clima de conflicto escolar, pero también la dificultad de llegar a un consenso con los alumnos sobre qué es la violencia. Muchas veces, lo que para los chicos era considerado un juego para los docentes era considerado violencia. Entonces ahí hay una cuestión central: ¿cómo ponerse de acuerdo? Uno no tiene por qué aceptar -pienso yo- lo que el otro dice que no es violencia, pero hay una primera cuestión a definir que es un consenso sobre qué es violencia.

Hay un tema central de la violencia de los varones hacia las nenas. Una hipótesis de los docentes -que yo comparto- era que es una manera de repetir un tipo de expresión de masculinidad que realizaban los padres, en muchos casos una masculinidad devaluada por la crisis del mundo del trabajo que se expresaba en modos de violencia doméstica. Yo creo que ahí hay que establecer una mirada de género porque nosotros naturalizamos que la violencia es masculina, pero estamos obligados a repensar la forma de socialización masculina y desnaturalizarla.

Gabriel Kessler | 17



El estigma del joven violento, la sensación de estar en una relación complicada con la escuela, no implicaba necesariamente un alejamiento de la institución. La escuela, como se sabe, sigue siendo el lugar de los chicos, yo diría la única institución que los cobija. Los chicos muy jóvenes que nosotros entrevistamos cuando cometían un delito podían ir a la escuela a esconderse, era su lugar. Asimismo había distintas formas de acercamiento a la escuela. Diferentes investigaciones muestran que tampoco hay una dicotomía clásica de inclusión-exclusión desde el punto de vista físico sino que hay distintas formas de ir a la escuela, distintos acercamientos, distintas distancias de chicos que «merodean» – en el buen sentido de la palabra, que están ahí, un poco adentro, un poco afuera, esperando de nuestra ayuda para entrar. Se nos plantea entonces nuevas formas de pensar la relación con la escuela, cómo transformar o cómo aprovechar estas distintas formas de acercarse para incluirlos



Quiero dejar planteada una nueva pregunta para salir de la cuestión del delito y la escuela. En la investigación que da lugar a estas reflexiones y que está plasmada en mi libro «Sociología del delito amateur», mi preocupación no estaba centrada en la escuela sino en jóvenes que habían cometido delitos contra la propiedad de los cuales la escolaridad era sólo un tema. Había algo que era transversal a toda la investigación y era la dificultad que tenían los jóvenes para percibir la existencia de la ley. Le ley entendida como una terceridad, una institución o una persona, que legítimamente podía intervenir en los conflictos privados. En concreto, no entendían

por qué si robaban y eran cercados por la policía y le devolvían lo robado a la víctima y hasta le pedían perdón, igualmente eran detenidos. ¿Por qué? Al mismo tiempo no entendían –tema de debate central– “si yo robo en otro barrio, ¿por qué los vecinos de este barrio igual me denuncian, si yo no me meto con ellos?” La idea de que legítimamente alguien intervenga en un conflicto privado era puesta en cuestión. Tal dilusión de toda instancia facultada para intervenir en los conflictos privados llevaba al punto que se desdibujaba la idea misma del Estado. En muchos casos, luego de un relato muy pormenorizado de las necesidades de una vida muy dura le preguntábamos “¿Qué te parece que el Estado tendría que haber hecho?” Y la pregunta –o la respuesta– era “¿El estado de qué?” O sea, ni siquiera la idea del estado como una terceridad y no desde el punto de vista represivo que tiene la facultad de intervenir en los conflictos privados permanecía en pie. ¿Qué llevó al desdibujamiento de la ley? Por supuesto, no lo voy a responder acá y es difícil de saberlo, lo que sí es central es que esto no es privativo de los jóvenes que yo estudié – puede haber un desdibujamiento de la ley en todos los sectores de la sociedad, sobre todo en los sectores más altos, que se expresan de distintas maneras- pero cierto es que no había ninguna institución –ni la familia, ni la escuela, ni por supuesto la policía– que ocupara el lugar de la ley. Había poca experiencia de ley, en un sentido general y sin duda se trata de un tema difícil sobre el cual es difícil trabajar, no es fácil preguntarse cómo se trabaja en la construcción de la ley, no hay respuestas simples pero hay una tarea enorme a realizar y una vez más, la escuela -con todo lo





sobrecargada que está- es uno de los pilares que todavía los jóvenes valoran. Por ende, le cabe una tarea difícil, una tarea central en

este proyecto de reconstrucción de la ley en distintos sectores.





De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar

Elvira Martorell, Médica (UBA) Especialista en psiquiatría – Psicoanalista. Maestría completa en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural UNSM. Docente en Escuela Itinerante y en Cine y Formación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Es un honor estar acá hoy, en el lugar de Fernando Ulloa a quien conozco hace muchos años. Lamento que, por una circunstancia personal, no haya podido venir, pero deseo que mis palabras de hoy sean, también, en agradecimiento a él. Yo decía hoy, antes de venir, que para mí Fernando es como el padre del padre de la horda, algo así como el abuelo de la horda, porque trabajó con varias generaciones de analistas. Quería agradecer también a Daniel Filmus que me invitó y comentarles que esto fue ayer a la tarde y que en realidad a lo primero que recurrí fue a un proyecto que presentamos unos años atrás, sobre violencia escolar, para el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con Mario Zerbino - que esta acá en la sala-, Silvia Duschatzky y Estanislao Antelo. Era un proyecto para trabajar sobre violencia en las escuelas asociado al cine, a la producción de videos con los docentes y los alumnos, que desgraciadamente no se pudo hacer pero que intentaba aportar un dispositivo nuevo, que es también lo que nos interesa, formular las preguntas sobre la

violencia en las escuela de una manera concreta que nos permita intervenir.

Les quería agradecer a los otros panelistas porque me sirvió y me gustó mucho lo que comentaron. Como me pidieron que haga mi aporte interdisciplinario como psicoanalista, voy a hablar más desde este lado.

Primero, quería introducir el tema de qué se trata cuando hablamos de violencia. Digo solamente un par de cositas, porque obviamente es un tema de investigación que discutimos muchísimo cuando armamos ese proyecto, pero al menos quería señalar dos o tres puntos. Una primera idea, es pensar la violencia como **fundadora**, en el sentido de la violencia como lo que funda las instituciones, diferenciándola de otro estatuto de la violencia que es **la violencia por la violencia misma**, la violencia que no funda nada, que es solamente aniquilación.

Respecto a esto de la violencia fundante hay una frase muy famosa de Marx: “La violencia es la partera de la historia”, que tomo justamente para señalar la oposición con ese otro tipo de violencia que tiene que ver más con el fundamentalismo, con la fragmentación de las identidades que se produjo en la llamada posmodernidad y de la mano de la globalización. En relación con la violencia fundante, tomo dos experiencias: una, la de T. Hobbes, que

Elvira Martorell | 21



es un filósofo jusnaturalista que decía que el pasaje del estado de naturaleza al estado de cultura se sostiene justamente en el pacto, porque el estado de naturaleza es la guerra de todos contra todos. Freud toma esto en *Tótem y tabú* para decir, citando a Hobbes, que “*el hombre es lobo del hombre*”. Justamente, lo que plantea es que el instinto de destrucción es algo basal en el ser humano, que la violencia está en nosotros mismos y que justamente el pacto fraterno se constituye para preservar la vida de los hermanos del clan, pero que ese pacto se fundamenta en un crimen original, que es el asesinato del padre. Esto nos lleva a pensar la violencia del origen que se resuelve con “el pacto social” porque lo que él plantea es que la sociedad está permanentemente en peligro de volver, diría Hobbes, “al estado de naturaleza”, diría Freud “al estado de la horda”. No hay nada asegurado en esto, en este pasaje de naturaleza a cultura, es necesario constantemente renovar el pacto, lo que la Historia nos demuestra permanentemente. Al pacto hay que renovarlo, la ley tiene que volver a establecerse, la ley simbólica no es una vez para siempre y ya está. Cada vez se vuelve a poner en cuestión. Algo de lo que planteaba Gabriel Kessler recién es la cuestión –que está trabajada en este momento, sobre todo desde la sociología y sus autores más modernos- de la caída de autoridad patriarcal, de las nuevas formas de familia, de la pérdida de autoridad en que esto deviene. Esto recae mucho sobre los maestros, los profesores. Esta pérdida de la autoridad más general, social.

La cuestión que quiero plantear es preguntarnos de qué formas la violencia se ha elabora-

do y se sigue elaborando, no pensarla como algo fenoménico o indeseable que nos viene de afuera, sino como algo que está en el corazón mismo del sujeto. Para pensar la cuestión escolar, sobre todo en el trabajo con adolescentes -en el Ministerio trabajo con docentes de enseñanza media- me parece interesante plantear que la cuestión de la violencia en relación con los jóvenes no puede plantearse igual que en relación con un adulto. El adolescente está en otro momento, transcurriendo, construyendo, la segunda etapa de estructuración subjetiva. Desde el psicoanálisis, hay un primer momento de constitución subjetiva en la infancia, y un segundo momento que es la adolescencia: ahí se termina de formar un sujeto. En esa formación, en ese tránsito, hay dos cuestiones fundamentales: por un lado, el lugar del cuerpo en la adolescencia –y digo esto porque la violencia tiene mucho que ver con esto- donde los pibes se golpean, juegan a pegarse y esto es casi una cosa necesaria respecto a lo que es reconocer el propio cuerpo, y tocar o atravesar el cuerpo del otro. El estado de desorden pulsional provocado por el empuje biológico hormonal, por la función de la nueva imagen, pone al cuerpo en un lugar privilegiado. Si ustedes piensan, es algo muy violento cómo de repente los pibes en dos meses crecen diez centímetros o aparecen los caracteres sexuales secundarios, las chicas no saben dónde poner sus partes, los chicos no saben qué hacer con su desarrollo. Eso produce un terremoto subjetivo porque lo psíquico va retrasado en relación a lo biológico. La asunción de esa nueva imagen es algo que está en demérito con respecto a lo que la biología lo empu-



ja. Me refiero con esto a que lo psíquico se halla en retraso con los cambios biológicos, “en menos” en cuanto a los cambios reales que ocurren en el cuerpo, algo así como que el sujeto no llega a tiempo para elaborar –ni imaginaria ni simbólicamente- la transformación que tiene lugar bruscamente en lo real de su cuerpo.

Por otro lado, quería señalar que la adolescencia es un proceso de duelo intenso, de separación de los lazos más fuertes con los padres, de búsqueda del semejante, de los amigos, de conformación de las llamadas tribus, donde la escuela tiene un lugar intermedio entre lo que podría denominar el afuera y el adentro. La escuela es “un adentro” del “afuera de la casa”. Pero entre la escuela y la casa está la calle, los espacios públicos, están los lugares donde los chicos se reúnen a bailar, a hacer las fiestas, a “hacer la calle” como ellos dicen, a “hacer la nada” como también dicen. Este espacio social y público ha cambiado mucho. Si escuchamos a los docentes y escuchamos a los chicos, en ese punto a los adultos los pibes le resultan desconocidos, son una entidad ajena. Cuando los padres preguntan cómo funciona el mensaje, el chat, el celular -porque uno sino queda fuera de él- qué música escuchan, etcétera, etcétera, me parece que algo importante es entrar en ese territorio y no permanecer ajenos. Me parece que en momentos sociales como éste, es muy importante entrar dentro de esta subjetividad para poder ser alguien para el otro. Ese otro, en este caso, son los chicos.

Querría contarles dos anécdotas, dos situaciones que a mí me han servido para pensar y

que se las transmito para alivianar un poco lo duro de la teoría. Yo fui docente en la Universidad de Cine de gente que se recibe y está haciendo el profesorado, haciendo una experiencia de cine en las escuelas medias. Una de las alumnas, que se estaba recibiendo en la Licenciatura en Cine, me cuenta esta anécdota (porque la tesis, para ellos, era filmar un video). “Los pibes no entendían nada de lo que les decía, tenían que armar un guión primero. Es otro lenguaje. Nunca fueron al cine. Sólo ven la televisión. Trataba de hacerles armar frases para formar el guión y no ponían los conectores. Fuimos encontrando la manera de hablarnos, de comunicarnos, no es un lenguaje común. Teníamos que hacer un corto. Finalmente armamos el guión. Se trataba de un robo que hacían cuatro chicos. Cuando vamos a armar la filmación me dicen: ‘bueno, traemos las armas para la filmación’. - Las de verdad no, traigan las de mentira, les digo. - ‘Y de dónde querés que las saquemos, las de mentira son difíciles de conseguir, las otras están ahí nomás’.

Después van a filmar a la playa de estacionamiento y la directora les dice:

-¿Qué hacen ustedes acá? Ustedes son de Media, este es el horario de primaria. ¿Qué hacen con esas armas?.

-Nosotros venimos a filmar, estamos autorizados.

-Ustedes con las armas están generando violencia.

La profesora se planta y le dice: “No, le repito que venimos a filmar”. Entonces cuenta que

Elvira Martorell | 23



la directora se da vuelta y le dice a la maestra: "La gente de cinematografía evidentemente es muy distinta a la del Distrito Escolar".

En cuanto hubo que hacer el primer guión - fue en muy poco tiempo - la primera idea que salió fue la más obvia. Y la idea más obvia era un guión donde se trataba de robar.

Les cuento la segunda experiencia que es la de una docente que trabaja en varias escuelas secundarias. Va a una donde la llaman y la primera vez le es imposible dar clase, los pibes no la escuchan, gritan, hablan entre ellos. Está absolutamente desanimada. Va a hablar con la directora, que le dice "Acá es así, acá vos hablás y algunos te escuchan, otros no te escuchan". Habla con otra profesora que le dice: "Yo doy clase para cinco, los demás duermen". Ella vuelve muy desanimada a su casa y le comenta a su hija de diecisiete años "no, yo no vuelvo más". La hija le responde: "Pero mamá, todos necesitan ser educados."

Se queda un poco impresionada por esto y habla con otra profesora que le dice: "Vos tenés que ir, esto es un desafío" y ella responde: "A mí no me interesan los desafíos, yo quiero trabajar y quiero enseñar". Al final decide ir. Les cuenta (a los alumnos) lo siguiente: "Vine a esta escuela porque yo viví en este barrio, y vine a enseñar porque a mí me gusta enseñar. Tengo ganas de contarles cosas de lo que enseñé, que es Biología."

En realidad es una frase que es muy importante, porque los docentes se iban constantemente. Les dijo: "No los voy a abandonar, me

voy a quedar hasta que termine el año" y esto se los repitió varias veces. A partir de ahí los pibes le empiezan a hablar. Se acerca una chica y le dice: "Yo estoy embarazada", otra le dice: "Yo también". La docente le pregunta: "¿Cómo estás?"

-Más o menos, porque mi novio me pega.

Se levanta toda la remera y tiene marcas.

La docente le pregunta:

-¿Por qué estás con él si te pega, por qué no estás con otro?

-No, todos los hombres pegan.

Entonces, le responde:

-No, todos los hombres no pegan, hay hombres que pegan y hombres que no pegan.

-Pero si mi mamá también me pegó cuando le dije que estaba embarazada, en todos lados pasa esto.

La docente le dice:

-Uno puede buscar cosas que no sean así, yo te digo que no en todos lados pasa esto.

La segunda situación. Viene un pibe que comenta (mientras le muestra a otro)

-Este es el que vende los porros.

-¿Ah, sí?, le contesta.

-Pero acá no estoy vendiendo, eh?

-Bueno acá no vendás, porque esto es una clase. Acá a vender no se viene.



Tercera situación. Un pibe le dice:

-Acá somos todos repetidores, yo repetí pero me rasqué el culo todo el año, en cambio éste repitió por boludo.

Ella le dice:

-Mirá, acá no digas culo, podés decir culo en otro lado, pero acá no digas culo.

Cuarta situación. Ella les pregunta:

-¿Qué tienen ganas de saber, qué les interesa hoy?

Y las chicas embarazadas le dicen:

-Sobre el aparato reproductor.

Entonces les da una clase de aparato reproductor y les empieza a hablar de las enfermedades de transmisión sexual. Ahí empiezan a pasar los pibes y empiezan a escribir las dudas que tienen sobre el tema. Hay una cosa que quiero señalar, cuando ella hace esta alocución de presentación, cuando les dice "Yo quiero enseñar..." el pibe que es el cabecilla le dice:

-Está bien, profe, dicte.

O sea, le da el pasaporte para que hable.

Bueno, esta persona estaba muy conmovida por eso y me decía: "No sé qué significa, no sé si es lo que tengo que hacer como docente." Y acá retomo una de las preguntas que es ¿cuál es el lugar del docente? ¿Qué se espera del docente ahí? Quería retomar estas dos situaciones, estas dos anécdotas y decir dos cosas. Una, cómo fue necesario en ambas situaciones, crear el espacio, abrir la bre-

cha para que algún contenido pueda ser transmitido, **porque si el lenguaje no es compartido, si lo que hay para decir no produce ninguna respuesta en el otro, entonces no hay posibilidad de transmisión ni de enseñanza**: es como poner un grabador que hable. Entonces a mí me parece que hay una figura –que las ciencias sociales y también el psicoanálisis toma– que se llama **interpelación**, que también apareció acá, y que es interpelar al otro, llamar al otro, para que el otro diga, para que el otro opine. Acá el otro es el alumno. Porque acá la relación día a día no existe más. Cuando ella les dice: "¿Qué quieren saber?" y primero les dice: "Yo quiero enseñar", hay una implicación subjetiva, hay una pregunta, hay un llamado al otro. Justamente, y tomando el primer caso –este de las armas y la violencia–, digo algo que plantea Žižek. El dice: (respecto a las Torres Gemelas) "Estamos cada vez más en la realidad -real, cada vez hay menos ficción" Yo quiero decir que para el psicoanálisis la palabra y la ficción es lo que otorga, al sujeto y a la humanidad, la posibilidad de decir. La violencia es una manera de poner en acto una impulsión, lo que no encuentra otra vía de elaborarse o de hacerse ver. Entonces, me parece que en este momento **la interpelación al sujeto llama a la palabra y llama a la responsabilidad**. Sin responsabilidad, sin palabra, sin interpelación y sin deseo no hay sujeto, no hay ética y no hay ley, porque la ley se sostiene de eso. Ahora, para que la ley positiva funcione (con positiva me refiero a las leyes del Código Civil, a las leyes escolares) tiene que estar funcionando una ley más basal y estructural: este pacto. Este pacto de "te escucho, aunque no me interese mucho,

Elvira Martorell | 25



te escucho, vengo a aprender." Si ese cuadro mínimo no se produce, no se produce inteligencia, no se produce comunicación, no se produce nada.



En el caso que había contado sobre cine, esto de que las armas "están ahí nomás" lo que no se consigue es lo de "mentira", lo que no se consigue es lo que es del orden del juego, del "vamos a hacer que robamos". Está mucho más cerca, ahí nomás, el "robemos", esa es la experiencia cotidiana. Entonces, -y esta es la segunda cosa que quería plantear- me parece que **lo que tiene que ver con esta realidad- real está más ligado al trauma, a la pesadilla, a la esa presencia del goce mortífero, a lo que no hace palabra.** Ya no me refiero a lenguajes diferentes, sino a la falta de palabra simbólica. Justamente la realidad -que tiene que ver con la ficción- es la realidad simbólica, subjetiva, que nos lleva a hacer otra cosa con ese instinto de destrucción que está en cada uno de nosotros, con esa pulsión que en la adolescencia está mucho más desordenada, que cuando quiere aparecer, se muestra de otra manera, ya que no es el momento todavía de una sexualidad adulta. Entonces, en relación a esto, quería hacer una lectura que sería: el problema de la violencia tiene que ver, actualmente, con **el quiebre del lazo social**, más allá de los recursos económicos. Este quiebre del lazo



social afecta a todas las clases económicas, a todas las situaciones y nos afecta a nosotros mismos, que nos tenemos que replantear todo el tiempo la frontera de lo legal y lo ilegal, entre lo que puede ser una transgresión adolescente y lo que constituye una situación de riesgo. Y me parece que nos replantea, también, **la cuestión de la filiación**, en su sentido más fundante. Me parece que estamos muy "desafiliados" del Estado por cuestiones históricas y sociales y que dejamos muy desafiliados a los chicos, tanto a nuestros hijos como a nuestros alumnos. Este proceso de reafiliación o afiliación tiene que pasar necesariamente también por una pregunta ética respecto de qué esperamos nosotros de ellos y ellos de nosotros. Respecto a eso, yo tengo alguna sugerencia para hacer. En el caso de la profesora, ella no fue inmediatamente a derivar a los chicos al psicólogo, ni llamó a la trabajadora social. Porque el docente no es ni terapeuta ni trabajador social y estaría muy bueno que esas vías de derivación existieran fluidamente. Pero me parece que la cuestión es cómo el docente puede intervenir para producir un espacio donde él también pueda existir como docente y donde pueda abrirse la posibilidad de que exista un alumno. Sin esa condición de posibilidad no hay posibilidad de escuela, de aprendizaje, de transmisión. Pero algo aún peor: no hay posibilidad de sujeto ni de ciudadano.

Evaluación criminológica de la violencia en la adolescencia

Stella Maris Martínez, Doctora en Derecho por la Universidad de Salamanca, Co-directora de la Maestría en Criminología de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Defensora Oficial ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Interinamente a cargo de la Defensoría General de la Nación.

En los últimos tiempos, el tema de los jóvenes violentos se ha instalado en la sociedad y difundido ampliamente a través de los medios de comunicación. Entonces ahora, quien lee los periódicos percibe la creación de la ideología que traspasa todas las capas de emisión de noticias y entiende que todos nuestros adolescentes son peligrosísimos, que son potenciales asesinos. ¿Cuál es el riesgo de este falso análisis, de este falso diagnóstico? Que si nosotros partimos de un falso diagnóstico, robustecemos la idea de que con estos adolescentes, que nos exceden completamente, que son violentísimos y peligrosísimos, la única solución es la represión indiscriminada. La educación no va a servir porque son de un grado de peligrosidad extrema, entonces la solución es apostar por la represión. ¿Esto que significa? Significa que la solución es inyectar más violencia al sistema. Todo el mundo habla de la violencia de los adolescentes -que no voy a negar que existe, no voy a negar que hay adolescentes muy violentos- pero nadie habla de la violencia institucional, que obviamente genera violencia de respuesta. En este panorama, obviamente, lo primero que

tenemos que hacer es un diagnóstico real. Las últimas estadísticas, los últimos reclamos, dicen que cada vez hay más delincuentes juveniles, "hay que bajar la edad de imputabilidad de dieciséis a catorce". Ya hicimos ese experimento en la época de la dictadura: el resultado fue desastroso. Pero seguimos con las mismas recetas viejas que ya no nos dieron resultado.

Las estadísticas demuestran un aumento de la criminalidad violenta en la franja etaria de dieciocho a veinticinco años, un nivel mantenido en los años dieciséis-dieciocho y un descenso en la de menos de dieciséis. Entonces, si las estadísticas reales, efectuadas en los institutos de menores de la ciudad de Buenos Aires revelan esto ¿por qué seguimos con el mito de que los adolescentes son cada vez más peligrosos y más jóvenes? ¿Por qué antes ocurría un episodio de extrema violencia, como el de Carmen de Patagones y tenía una repercusión mediática relativa? Ahora ocurre uno de estos episodios y la repercusión mediática es terrible y se le pide explicaciones y soluciones a quienes - lamentablemente - no están en condiciones de darlas. Nadie se detiene a pensar cómo llegamos a esta situación. No podemos desconocer el efecto deletéreo que tuvo en nuestra sociedad - y en otras sociedades también pero yo hablo aquí y ahora de nuestra sociedad - en un primer momento la época de la dictadura militar con una destrucción absoluta de las redes sociales, con una destrucción de las experiencias comuni-

Stella Maris Martínez | 27



tarias que servían de contención, que servían de contención a todos: al hombre que no tenía trabajo, al adolescente expulsado, a la familia en conflicto, a la joven soltera embarazada. Eso se destruyó. Todo lo que implicaba unión social, solidaridad. Las palabras como solidaridad, redes, eso se convirtió en subversivo y se destruyó. Luego de un período, que a tientas intentamos construir algo, tenemos la década del noventa donde se cambian los paradigmas, donde no se podía reconstruir porque esas palabras eran antiguas, viejas: había que privatizar todo. Todo era mejor si el Estado no intervenía y se abstenía. Y llegamos a la crisis a la que llegamos, donde ya la gente no tenía ni tiempo para ser solidaria porque tenía que pensar en comer. Ya se había destruido esa solidaridad que demostraba que era más sensato compartir un pedazo de pan con el vecino que pasar hambre mañana el vecino y yo. Por más sencillo que sea, cuesta mucho volver a construirlo en una sociedad donde esto fue destruido, descalificado y perseguido. Si -como en la época de la dictadura militar- para el gobierno militar todos los jóvenes eran subversivos, ahora el nuevo slogan es que todos los adolescentes son peligrosos. Esto no significa desconocer que sí hay un aumento de violencia, pero esa violencia también la transmitimos nosotros. Nosotros somos, en este momento, una sociedad muy violenta. Por eso nuestros adolescentes -que son esponjas- lógicamente son más violentos. Y, si a esa violencia -lejos de responderle con intentar reestructurar canales de diálogo, desandar los caminos de violencia- se responde con represión y con expulsión (porque este es el gravísimo problema: cuando no se puede abordar el conflicto del adolescente o del niño,

pero normalmente esto nos pasa sobre todo con el adolescente, la solución es la expulsión) el adolescente expulsado por la escuela es ganado por la calle. En la calle el nivel de violencia siempre aumenta. Detrás de cada adolescente que es procesado por el sistema penal por delitos desde semigraves a gravísimos, siempre reside una expulsión de las instituciones de contención. Ahora bien, esto no quiere decir que tengamos que convertir a los maestros, a los educadores en general, en héroes. Por supuesto que al maestro le pedimos mucho y por supuesto que el maestro -y esto desde un análisis criminológico- tiene un rol protagonista, central. Los que captan el conflicto de manera primaria son los maestros de la escuela primaria. El adolescente violento, el adolescente que puede llegar a matar a sus compañeros, el adolescente que abandona la escuela, que destruye las cosas de la escuela, ha sido antes un niño problema. Es mentira que el adolescente se convierta espontáneamente en un problema: este chico ya ha demostrado señales, señales que han sido ignoradas o que no pudieron ser absorbidas por exceso de tareas del maestro, por agotamiento, por falta de recursos de la comunidad. ¿Qué hace el maestro con un niño, por ejemplo, golpeado? ¿Tiene suficiente sistema de derivación y contención? ¿Qué hace con un niño que empieza a mostrar conductas anómalas, agresivas? ¿Cuáles son los recursos que los maestros tienen? ¿Están preparados ellos para abordarlos? Dijo, con razón, el Ministro que fue la escuela la que recibió a toda esa gente que se vio expulsada de toda la sociedad, que era una sociedad de promesas, de futuro. Esos chicos, que recibían el peso de sus padres, que se veían sin



futuro y que tampoco podían transmitirles a ellos la idea de futuro, se integraron a una escuela. Esa escuela, esos maestros ¿estaban preparados? ¿pueden al día de hoy lidiar? Atención, los maestros, solos, claro que no pueden. Pero hay que ayudarlos para que puedan. Porque son los únicos que pueden captar esta realidad. En segundo lugar, además de los maestros ¿quiénes son los que deben ser una presencia permanente en la escuela? Los cuerpos técnicos. Los cuerpos técnicos no tienen que ser producto del voluntarismo, mal pagos, cubriendo dieciséis escuelas al mismo tiempo; tienen que ser una presencia alternativa importante, tienen que acompañar, tienen que colaborar y tienen que derivar el caso que la escuela no puede contener. Esto parecen verdades de Perogrullo, pero la solución es así de simple. ¿Y quién más tiene que tener un rol protagónico?: La comunidad. Porque estos chicos no son chicos de nadie, no son extraterrestres, los chicos violentos también son nuestros hijos. También son nuestros alumnos. También son nuestros educandos. No hay un problema, todos nosotros tenemos un problema. Y no sólo los educadores: toda la comunidad tiene un problema. Si no se reconstruyen las redes sociales, si la sociedad no se compromete en acompañar a la escuela en su esfuerzo, si no participa, si los padres no se integran, esta situación no tiene solución. Con una sociedad que no asuma que la situación no se soluciona con mayor represión, sino con mayor compromiso social y con mayor educación y contención, no sólo no vamos a encontrar el camino, sino que vamos a terminar viviendo encerrados en nuestra casa con rejas, porque va a llegar un momento en que no vamos a tener

más rejas para encerrar a los demás. Esta es una opción, la opción que dice educación y libertad, aunque esto nos va a implicar un compromiso importante, aunque esto va a implicar -además de la docencia en el aula- la docencia fuera del aula, la docencia con los familiares, con los amigos del barrio, explicando qué es lo que sucede en cada oportunidad. Bueno, hay otra alternativa, que es una alternativa que nuestro país ya vivió bastante, y que es la alternativa de la represión, la alternativa de inyectar mayor violencia al sistema. Esa inyección de violencia conduce inexorablemente a una sociedad más peligrosa para todos, a una sociedad más violenta, a una sociedad de menor calidad de vida. Hasta ahora, en estos últimos tiempos, el camino fue errado. Nosotros, como Defensoría General de la Nación, el 17 de octubre tenemos una audiencia en Washington para pelear porque en nuestro país, que alguna vez supo decir "Los únicos privilegiados son los niños", es el único país latinoamericano que condenó a perpetua a menores de edad. Esto es lo que hoy podemos ofrecer. A mí no me cabe duda de que este gobierno tiene la voluntad de reformar estas cosas. La ley que se acaba de aprobar -la ley sobre niños y adolescentes que acaba de aprobar el Congreso- es un paso muy adelante, pero lamentablemente se quedaron por la mitad: esta ley no aborda el tema penal y seguimos con viejas estructuras y seguimos con viejos paradigmas. Entonces, en resumen, el mensaje me parece que es muy claro: el desafío es mucho mayor, el camino es mucho más escarpado, nos exige mucho más compromiso, pero estoy convencida de que el otro camino es el camino que no conduce a ningún lado. Y en ese camino nos va-

Stella Maris Martínez | 29



mos quedando nosotros mismos, se van quedando nuestros ideales y se va quedando un montón de gente joven que nos puede ayu-

dar a construir el futuro que nuestro país se merece y que hasta ahora nunca tuvo.





La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea

**Inés Dussel, Doctora en Educación,
Coordinadora del Área de
Educación de la FLACSO.
Observatorio Argentino de
Violencia en las Escuelas.**

Quisiera hablar sobre el lugar de la escuela en la construcción de un orden democrático, presentando algunos avances sobre una investigación que estamos haciendo en FLACSO sobre la cultura política de las escuelas secundarias.¹

A mí me gustaría indagar qué pasa hoy con el sentido de la ley dentro de la escuela. La investigación que estamos haciendo es una investigación que se centra en los reglamentos de convivencia de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires desde el 2001, año en el que se aprueba un acuerdo sobre cómo elaborar las normas de convivencia; y en ese sentido es muy interesante tomar esa fecha de cambio, porque tiene que ver con una crisis política, y puede permitirnos ver si hay continuidades y rupturas entre la crisis del orden político y los órdenes políticos que emergen en las escuelas.

Con esta preocupación, quisiera presentarles algunos elementos que estamos analizando.

En primer lugar, me gustaría decir algo quizás obvio pero importante: la convivencia y el tema de la violencia es un tema que nos convoca con mucha preocupación y con muchas angustias, y todos los que estamos en el sistema educativo compartimos la idea de que no estamos bien equipados para lidiar con lo que nos toca. Es muy común escuchar “a mí no me prepararon para esto” y por ahí la discusión es qué significa estar preparado para esto. Creo que los que trabajamos desde la pedagogía o desde las autoridades del sistema educativo, tenemos que plantearnos qué recurso habría que poner a disposición para que docentes, directivos y padres tengan más elementos para lidiar con esto que nos toca. Me parece que lo que señalaban panelistas anteriores, es pensar sobre todo qué definimos por violencia, qué es esto que nos toca, cómo se construye la idea de violencia escolar y social, y estar muy atentos a ciertas respuestas muy efectistas y muy rápidas que nos quieren vender. Me parece que el trabajo de Gabriel Kessler alerta en el mismo sentido, sobre la relación mucho más ambigua entre legalidad e ilegalidad y sobre esa frontera que en general hoy está mucho más diluida que antes.

Esa dilución de las fronteras hace que los desafíos que enfrenta la escuela hoy sean mucho más fuertes que antes. Me parece que

¹ Esta investigación cuenta con el apoyo de la Fundación Antorchas y de la ANPCyT-SECTIP.



quizás la primera cuestión es pensar que éste es un tema que excede a la escuela, y que la escuela tiene que darse alianzas para trabajar con otros porque sola no va a poder. Hay una idea de Beatriz Sarlo que ella escribe en *Tiempo presente*, un libro de 2001, que me parece interesante para retomar. Ella dice: “donde se rompió la expectativa de un tiempo futuro, donde ya nadie se siente acreedor ni titular de derechos, los cuerpos se rebelan en la violencia.” La violencia emerge cuando no hay perspectiva de mejora en el horizonte. No es casual que en todos los países el delito baje cuando aumenta el empleo, y viceversa; la falta de promesas de mejora social y de beneficios de vivir bajo el imperio de la ley favorecen que los sectores más vulnerables -no sólo los más pobres- se vuelquen hacia el delito.



También podríamos señalar, en el marco de esos desafíos que nos exceden, las dificultades y las deudas que tiene la justicia en la Argentina. No sólo por la experiencia reciente de un estado terrorista que arrasó con todos los derechos, sino también por la corrupción extendida en las instituciones democráticas. Silvia Bleichmar dice en su libro *Dolor País*: “la corrupción de la justicia se va infiltrando a través del cuerpo social en su conjunto, y si hoy los chicos de todos los sectores sociales roban en la escuela es porque sus papás no les dijeron durante años ‘esto me mata de vergüenza’, sino que les han propuesto el enunciado más pragmático que se escuchó a lo largo del país: ‘mirá que te pueden agarrar’, enunciado que constituye la versión más cotidiana de la frase espetada por una ministra a otro funcionario: ‘firmá que es excarcelable’».



En este contexto, me parece que para cualquier adulto en Argentina es difícil animarse a decir la ley. ¿Quién se anima a afirmar que hay normas que tenemos que respetar en la escuela sin considerar que en otros contextos se violan cotidianamente? ¿Quién se anima a marcar fronteras taxativas entre el bien y el mal, las buenas y las malas conductas, cuando afuera de la escuela esas fronteras se desdibujan todo el tiempo; cuando hay hambre, urgencias y dolores difíciles de tolerar? ¿Tenemos en claro todavía lo que es justo? ¿Podemos pensar en nociones de justicia que hagan lugar a estos dilemas actuales?

Una cuestión que hay que tener en cuenta es que estas preguntas no son solamente argentinas; aunque para mí asumen un matiz especial por las “deudas de la justicia” en Argentina, no solamente de la institución de la Justicia sino más en general. Pero hay muchos analistas que hablan del crepúsculo del deber, de cómo se gobierna a individuos que perdieron un sentido de la vergüenza, y esto puede parecer trivial pero no lo es: cuando hay otros valores morales en los cuales a uno no le da vergüenza hacer estas cosas, es bien complicado. Hay estudios en Inglaterra y en Australia muy interesantes al respecto, la dificultad de establecer sanciones a individuos que “ya no tienen vergüenza”. Esos son dominios de la regulación moral que fueron intervenidos, si se quiere, para producir ciertas conductas que apuntalaran la disciplina social; hoy esas formas de intervención aparecen como ineficaces, y ahí surgen un montón de problemas para la sociedad en general.



Otros estudios también se cuestionan cómo se enseñan reglas morales -la idea de la ley a sujetos de derecho, a chicos que se acostumbran a negociar y cuestionar todo y a hablar como sujetos de derecho. ¿Es posible seguir sosteniendo la posición tradicional del adulto que erige la ley cuando del otro lado tenemos una situación más horizontalizada, y a un individuo mucho más reflexivo que nos responde, nos argumenta y nos cuestiona? ¿Es posible establecer una ley a la medida de una sociedad cada vez más individualizada? Son problemas que los filósofos políticos, los sociólogos y los politólogos vienen trabajando hace tiempo, pero nosotros vivimos en esta sociedad que está ensayando alternativas, y además vivimos en una sociedad muy desigual, con mucha exclusión, y donde estas preguntas toman formas muy desgarradoras.

Frente a esta situación, en algunos casos -y en el sistema educativo yo creo que hay que estar alerta frente a esto- aparecen los fantasmas de poderes autoritarios, y es allí donde debemos estar alertas para no caer en autoridades autoritarias.

Es en este contexto que nos proponemos estudiar qué reglamentos de convivencia se están dando en las escuelas. Sabemos que hay una distancia entre el "país real" y el "país legal", como dice O'Donnell, pero creemos que es interesante estudiar la formalización de los códigos de convivencia, porque ello implica poner por escrito una especie de ley común, una definición pública sobre el tipo de orden político que se imagina para las escuelas. Allí, una primera cuestión a pensar es qué sería una democracia y las formas de con-

vivencia más democráticas. Hay muchísimos debates en la teoría política: si la democracia es una forma, si es un contenido, si es ambas cosas. A mí me parece fructífera una definición de democracia de un politólogo norteamericano, William Connolly, que dice que *"la democracia es una forma de gobierno tanto como un medio cultural que naturaliza las convenciones y las identidades establecidas. A la democracia habría que pensarla como espacios, energías y alianzas que interrumpen las configuraciones territoriales fijas"*. La democracia es una serie de "impulsos" (así los llama él) que desestabiliza las formas de poder dadas, que se pregunta qué queda por fuera, qué se establece que es justo o injusto, qué se autoriza como democrático o no democrático y cómo podemos ampliar estas reglas del juego para incluir a otros.

En el caso de la "ley escolar", de los reglamentos, me parece que hay elementos bien interesantes para pensar -reitero que son reglamentos que se están dando en las escuelas los últimos años-. El primer elemento que nos sorprendió cuando fuimos a recavar la información en las escuelas es que casi la mitad de las escuelas se negó a darnos la información porque consideraban que no era información pública. Uno puede encontrar ahí una marca de la relación entre investigadores y escuela, es decir, la sospecha de la escuela frente a los investigadores -muchas veces, hay que admitirlo con dolor, bien fundada en el paso poco cuidadoso que hemos tenido los investigadores por las escuelas-. De cualquier manera es una respuesta que sorprende, porque aparece de relieve una cierta idea sobre qué es lo público, qué se pone a disposición

Inés Dussel | 33



de los otros. Y aquí me pregunto si ese gesto de negarse a dar los reglamentos tendrá que ver con la resistencia a los investigadores o con una idea un poco cerrada de lo público. ¿Qué les responderán a similares pedidos hechos por padres de familias más pobres, con menos capital cultural y capacidad de argumentar que la que puede tener un investigador graduado con posgrados? Es algo para seguirle la pista...



El segundo elemento que nos sorprendió en la revisión de los reglamentos es que hay un desplazamiento del discurso político-jurídico a un discurso psicológico-individual que tiene que ver con corrimientos de época, hacia la individualización y la hiperresponsabilización de un individuo. Me sorprendió muchísimo que aparezca la palabra “responsabilidad” repetidamente: ya no se habla de deberes y derechos sino de responsabilidades. Solamente dos de todos los reglamentos que analizamos utilizan un lenguaje de deberes y derechos. Es un lenguaje más psicológico-psicopedagógico- Uno de los estatutos dice: “Los estudiantes a través de las normas de convivencia aprenden cuestiones importantes: que el conflicto es parte de la vida, que los problemas pueden solucionarse con el diálogo, que todos los estudiantes deben asumir sus responsabilidades, que el enojo y la inestabilidad pueden ser explicados a través de un lenguaje respetuoso,” etcétera, etcétera. El sistema de convivencia aparece como una estrategia de gestión de los conflictos que involucra una permanente autorreflexión, y en general el sujeto que emerge de eso ya no es un sujeto jurídico-político de los derechos, sino más bien un sujeto que resuelve problemas (el mismo

de la psicología cognitiva). El sujeto es pensado como individuo psicológico antes que en términos de ciudadanía. Hay ganancias pero también hay que pensar en las pérdidas que esto implica. Por otro lado, las responsabilidades que promueven los términos de convivencia, cuando uno las analiza más en detalle, evidencian mucho de los viejos órdenes morales y políticos de la escuela: el respeto mutuo, la atención, el respeto a la propiedad escolar, el respeto a los símbolos patrios. Éstas son responsabilidades en el nuevo lenguaje de los reglamentos, pero en realidad son más bien deberes de un buen escolar.



Un tercer elemento a pensar es que por lo general, todos los reglamentos hablan exclusivamente del comportamiento de los alumnos y no del de los docentes. La falta de inclusión de los adultos dentro de la ley escolar quizás deba vincularse a características propias de las culturas políticas latinoamericanas y notablemente de la Argentina. Parece que la ley es asunto de los débiles y no de los poderosos, porque quienes pueden la sortean mediante conexiones o sobornos. Guillermo O'Donnell, un politólogo argentino, estudió la ineficacia y la debilidad de la ley en la región y cita en uno de sus últimos trabajos una frase de Getulio Vargas, el ex presidente brasileño, que bien podría haber sido dicha por políticos de nuestra localidad: “Para mis amigos, todo; para mis enemigos, la ley”. Esta misma idea uno la encuentra en las escuelas. Los adultos no son sujetos que deban someterse a la ley escolar, la ley está para los chicos y no para vigilar, y ahí hay que pensar qué pasa con el intercambio entre adultos y adolescentes que no puede ser regulado por esta ley escolar.



Lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica, asimetría que -en todo caso- para mí sería deseable fundar en una legitimad cultural y ética democrática, esta ausencia refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político legal que explicitar y que deba ser sometido a discusión y negociación.

Un cuarto elemento importante es que la mayoría de los reglamentos se considera para casos de indisciplina, no para la convivencia, y me parece que ahí hay también una limitación fuerte a pensar la convivencia como una situación que excede la disciplina. Alfredo Furlán dice algo bien interesante al respecto: *“La cuestión de la disciplina aparece cuando las cosas van mal, es decir, sale a relucir cuando emergen los problemas de indisciplina. Mientras la disciplina funcione como reacción **remedial** frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, como construcción “ad hoc” y “post festum”² y no como proyecto educativo sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo de las pedagogías progresistas.*” Esto me parece bien interesante para pensar la limitación de la disciplina. Me acuerdo cuando estaba trabajando con directores en la provincia de Córdoba: una directora me dijo “yo no sanciono porque donde hay sanción no hay palabra” y esto que ella enunció a mí me dejó de manifiesto lo que dice Alfredo Furlán: en estas pedagogías progresistas la disciplina goza de muy mala fama. ¿Por qué esta idea de

donde hay sanción no hay palabra? ¿Qué asociamos a una sanción y a la posibilidad del funcionamiento de una ley que también establezca un marco jurídico que se sienta en condiciones de decir “esto está bien y esto está mal”?

El quinto elemento es la idea de la responsabilización individual. En la mayoría de los casos, muchos de los artículos de los reglamentos se ocupan de la presentación y la vestimenta apropiada y adecuada. En general se cita todo lo que no se puede hacer, y se deja librado a esta regulación individual de cómo sería una presentación adecuada y apropiada para el espacio escolar. Me parece que ahí aparecen otros elementos interesantes. Hay un filósofo alemán, Peter Sloterdijk, que dice que se pasó de la era del individuo narcisista a la idea del individuo del autodiseño, lo que se valora ahora es el ser individuos exitosos, con buena performance, adecuados, apropiados, cool, “a la onda”, con la posibilidad en distintos sectores sociales de desempeñarnos con éxito. Acá toda la presión está puesta sobre el individuo, que se convierte en el responsable de auto-actualizarse y de recrearse permanentemente: un trabajo continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente sus capacidades. En este sentido, aparece un individuo autónomo que parece estar desarrollando su propia ley y su propia capacidad de recrearse, autoinventarse para estar a tono con los tiempos y tener éxito en esta sociedad. Como señalé antes, esta idea de la “ley a la medida de los individuos” plantea grandes dificultades a la hora de pensar las institucio-

² En latín: para un fin determinado después de lo ocurrido o en base a la experiencia.

nes, sobre todo para las instituciones escolares que fueron instituciones para desarrollar la heteronomía, la aceptación de una ley social (no digo que esto necesariamente esté bien, sino que así surgieron como instituciones históricamente).

Finalmente, ¿cuáles son las sanciones de las que se habla en los reglamentos? Se sacan las amonestaciones pero el lugar de las amonestaciones lo ocupan en general sistemas bastantes complicados, entre otros, me llamó la atención el sistema de créditos que se van perdiendo o se van ganando con el buen o mal comportamiento. En este sentido veo bastante continuidad con lo que señalaba Mariano Narodowski hace bastantes años sobre este sujeto especulativo que forma la escuela secundaria. Mariano decía en su tesis de maestría de finales de los '80, que en realidad la escuela secundaria lo que más enseña es a especular y a zafar (estoy haciendo una gran simplificación de una tesis muy buena y muy compleja, pero el argumento iba por ahí), y creo que en estos nuevos reglamentos se ve algo parecido. La otra cosa que llama la atención es que en las sanciones menores muchas veces aparecen los talleres de autorreflexión sobre la convivencia: el "castigo" es sentarse a reflexionar sobre la convivencia. Ahí me parece que es bien irónico que la reflexión aparezca asociada al castigo. Por otro lado, me parece complicado que la solución de los conflictos esté vinculada al trabajo sobre uno mismo y escasamente al diálogo con otros o a la aplicación de límites claros. Un último elemento también impresionante: lo que más se sanciona es la falta de respeto a los símbolos patrios, mucho más que

pegarle al profesor, que pegarle a un compañero, o que robar. ¿Qué pasa con este orden escolar? Una investigadora cuya tesis de maestría dirijo, Marisa Eliezer, está trabajando en lo que ella llama el orden patriótico escolar, y dice que este orden habla mucho más de la escuela que de la nación. Esta jerarquía total y absoluta de los símbolos patrios —y no estoy diciendo con esto que no tenga que haber una construcción de un sentido nacional— me provoca algunos interrogantes: ¿qué pasa cuando ese respeto a los símbolos patrios (sacralizados) está por sobre el respeto a la vida propia y ajena? ¿De qué está hablando esto?

Bueno, ya es tiempo de cerrar esta intervención. Sabemos que las normas regulan algo de la realidad y no todo. Lo que estuvimos analizando sobre los reglamentos, me parece que habla de algunas continuidades fuertes con el viejo orden tradicional (lugar de la ley, de los adultos, especulación, entre otros), al mismo tiempo que aparecen otros elementos que hacen que la ley aparezca más ambigua. ¿Quién se anima hoy a decir la ley? Aparecen las dificultades para imponer sanciones, e incluso de diseñar sanciones que sean sostenibles en términos democráticos. Y ahí, quiero señalar que no me parece mal que haya talleres de autorreflexión pero las formas de estructuración que toman hoy (en el marco de la individualización, de la dificultad de establecer diálogos entre las generaciones) me parece que hablan de problemas bastante serios para pensar un orden más democrático, y no son necesariamente las mejores respuestas. Si tuviera que proponer por dónde avanzar hoy, me parece que habría que pensar en reglamentos que tengan que ver con el



conjunto del sistema escolar y no, otra vez, en la "ley para los débiles", que tengan que ver con órdenes pedagógicos y no solamente con casos de indisciplina, reglamentos que piensen en cómo se da y se toma la palabra en la escuela y cómo se puede plantear que los chicos se vayan sumando progresivamente a la construcción de lo común, sin horizontalizar la relación entre generaciones pero tam-



bién sin establecer una desigualdad entre adultos y niños o adolescentes (y esta **asimetría sin desigualdad** es uno de los desafíos mayores que tenemos quienes somos educadores). No hay soluciones mágicas para todos estos problemas, pero no tengo dudas que hay alternativas para intentar que son mejores que varios de los caminos que se eligen hoy en día.





Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares

Gabriel Noel, Licenciado en Antropología (UNLP), Doctorando del Doctorado en Ciencias Sociales (IDES/UNGS), Investigador del Programa de Antropología Social y Política (FLACSO), Investigador del Centro de Investigaciones Etnográficas y del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (Escuela de Humanidades – UNSaM), Miembro Ordinario de la *Society for Applied Anthropology*.



La referencia a la “violencia escolar” o a la “violencia en la escuela”, tanto en los medios de comunicación como en ese fenómeno complejo y ambiguo al que suele llamarse “opinión pública” es hoy por hoy cada vez más frecuente. Sin exagerar demasiado podemos afirmar que no pasa una semana sin que medios gráficos, radiales o televisivos hagan alguna referencia a la violencia, la escuela y sus mutuas relaciones. Para nosotros, como investigadores, esto representa un cierto riesgo en la medida en que cuando una expresión circula una y otra vez adquiere determinada verosimilitud, una especie de entidad que puede tentarnos a tomarla como objeto sin analizar cómo fue construida, qué está diciendo y qué está implicando sin decirlo.

¿Por qué digo que esto es un riesgo? Porque como intentaré dejar en claro en breve la violencia, o cualquier otro objeto de análisis, **no es un observable – como sí lo es un empu-**

jón o una herida de bala – sino una forma de denominar o clasificar lo que uno observa. Y si uno comienza dando por buena una definición prematura y, digamos, *amateur*, del objeto, quedará muy probablemente atrapado en un esfuerzo trivial y en último término inútil que consiste en encontrar y contar casos que satisfagan la definición (para citar una imagen muy apta de Gregory BATESON, sería algo así como contar murciélagos en una mancha de tinta). Pero antes de entrar de lleno en la discusión permítanme darles un poco de contexto.



Como pueden leer en la presentación que antecede al texto, soy antropólogo. A eso pueden agregarle que trabajo en escuelas de barrios populares desde hace algunos años. ¿Qué quiere decir “trabajar” cuando uno es antropólogo? Hacer etnografía, lo cual básicamente implica estar en un lugar – en mi caso particular algunas escuelas de barrios populares – día tras día durante un tiempo prolongado (digamos un año) y tratar de dar sentido a lo que allí ocurre. Quizás la mejor manera de pensarlo sea comparar la mirada antropológica con la de un extraterrestre: es decir, uno trata de aproximarse a su objeto de estudio tratando de mantener los supuestos sobre lo que uno va a encontrar al mínimo. Y en lugar de traer una definición previa para imponerla sobre lo que uno ve, uno trata de prestar atención a las formas en las que la gente que uno observa define las cosas, para

Gabriel Noel | 39

ver luego cómo juegan esas definiciones en su cotidianeidad. Para volver al tema de la violencia: no se trata de que yo traiga una definición previa de violencia y vea si eso que llamo violencia se da o no, sino más bien de ver a qué llaman "violencia" las personas con las que estoy¹, cuántas definiciones de "violencia" hay, y cómo se articulan mutuamente en la vida cotidiana de esas personas.

Fijense entonces que una pregunta como "¿Son violentas las escuelas?" o – para ceñirme a mi experiencia concreta – "¿Son violentas las escuelas de los barrios populares?" no puede responderse fácilmente por sí o por no, porque primero deberemos especificar cuál es la definición de violencia que estamos usando, esto es, quién las califica de violentas y qué definición de violencia tiene en mente. Cuidado: antes de seguir quisiera dejar bien en claro que no quiero decir con esto que debemos renunciar a usar el concepto de "violencia" (o cualquier otro concepto), o que no podamos ponernos de acuerdo en que algunos hechos en particular (digamos, que una persona dispere a quemarropa sobre otra) merecen inequívocamente la etiqueta de "violentos". Lo que sí quiero decir es que existe una zona gris bastante amplia para la cual las atribuciones de violencia varían: esto es, una clase de hechos que algunos actores calificarán de violentos y otros no.

Descendamos una vez más a un terreno menos abstracto: si yo pregunto a un grupo de

docentes que trabajen en escuelas de barrios populares si son violentas las escuelas en las que trabajan muy probablemente me contesten que sí. Pero si hago la misma pregunta a los padres de esos alumnos, casi con seguridad me contestarán que no o, en el peor de los casos, que son mucho menos violentas que "la calle" u otros entornos en los que se mueven sus hijos. Primera complicación entonces: la misma pregunta sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares me produce dos respuestas contrarias según a quiénes le pregunte. Y como ya he sugerido, la diferencia en esas repuestas tiene que ver – al menos para empezar – con diferentes definiciones de violencia.

Decía hace unos párrafos que la violencia no es un observable. ¿Qué quiere decir esto? Que yo nunca puedo decir estrictamente hablando que he sido testigo de "violencia" – y ni siquiera de un "hecho violento". **La violencia no es una conducta, sino un modo de llamar o de clasificar determinadas conductas.** A esto mismo hace referencia Gabriel KESSLER cuando señala y subraya que no siempre existe en las escuelas una definición consensuada de violencia: lo que los docentes llaman "violencia" bien puede no ser "violencia" para sus alumnos (y cabe destacar que en ocasiones los alumnos son bastante más conscientes de esta ambigüedad que sus docentes, de modo tal que la usan en su beneficio)².

¹ A este respecto cabe recordar la advertencia metodológica de Ludwig WITTGENSTEIN: "no preguntes por el significado, pregunta por el uso".

² Por ejemplo en relación con lo que los docentes llama "juegos de manos". Como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre "pelea" y "juego", los alumnos de sectores populares en ocasiones logran persuadirlos de que "sólo están jugando" cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando.



Cuando digo, entonces, que para responder a la pregunta de si son violentas las escuelas de barrios populares tengo que tener en cuenta a quién se lo estoy preguntando y qué noción de violencia tiene la persona a la que se lo estoy preguntando, no es porque quiera pasar por sutil. Consideremos un segundo las diferencias a las que hacía referencia recién entre docentes y padres o alumnos: habitualmente, lo que uno encuentra en las escuelas de barrios populares – al menos según mi experiencia – es que los alumnos y sus padres por un lado y los docentes, los directivos y los miembros del gabinete por el otro no siempre provienen del mismo sector social. Aun a riesgo de enunciar lo obvio – pero lo obvio suele ser lo más difícil de ver – esto implica que como los alumnos y sus padres fueron socializados en sectores populares, mientras que los docentes, los miembros del gabinete y los directivos fueron socializados en lo que podemos llamar los sectores medios, debemos suponer que sus procesos de socialización han sido distintos, incluyendo en gran medida los modos de calificar y de denominar a qué llamar, por ejemplo, violencia y a qué no. Si esto es cierto se entenderá por qué es no sólo esperable sino casi necesario que ocurra eso que dijimos que ocurre, es decir, que los docentes contesten por la afirmativa y los padres por la negativa cuando indagamos sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares.

¿Quién tiene razón? Obviamente ambos, si referimos cada respuesta a la idea que cada

uno de ellos tiene de la violencia. Y debemos agregar que no sólo existen diferencias en los **modos de denominar** – a qué se llama violencia y a qué no – sino asimismo en los **posicionamientos morales**, en lo que podríamos llamar la “legitimidad de la violencia”. Aquí las cosas se complican porque el desacuerdo sobre qué es violencia y qué no – generalizando podemos decir que para nosotros, socializados en los sectores medios, todo contacto físico brusco es en principio violento³, lo cual no suele ser el caso en los sectores populares – tiene repercusiones sobre la legitimidad del uso de la fuerza para intervenir en una situación conflictiva determinada.

Aquí también las divergencias suelen ser la regla: para los docentes, directivos y miembros del gabinete – como para todos aquellos que hemos sido socializados en los sectores medios – el uso de la fuerza es igual a violencia y, en cuanto tal, un medio en principio ilegítimo para intervenir en un conflicto (salvo en casos muy circunscriptos y explícitamente tipificados, y siempre como intervención de última instancia); mientras que para los padres y los alumnos de sectores populares suele suceder que toda intervención disciplinaria que no esté explícitamente respaldada por el uso de la fuerza física (fíjense que evito hablar de “violencia” puesto que no es ese el nombre que suelen darle), así sea como posibilidad o amenaza, suele ser inefectiva. Aquellos que trabajamos habitualmente en escuelas de barrios populares estamos familiarizados con las complejas situaciones que surgen

³ La regla general en la sociabilidad de los sectores medios parece ser que, fuera de los casos concretos de la agresión física o del contacto íntimo, uno no debe tocar los cuerpos ajenos.



de estas discrepancias sobre la legitimidad del uso de la fuerza física: padres que demandan a los docentes que castiguen físicamente a sus hijos, docentes que se horrorizan ante la demanda de los padres (a los que tachan de "brutales" o "ignorantes", para decirlo de modo elegante), padres que se horrorizan de la inacción de los docentes (a los que califican de "cómodos" o "incompetentes"), alumnos para quienes las admoniciones, reflexiones o llamados a la vergüenza (o alguno de sus equivalentes como el amor propio, el honor o el respeto⁴) resultan incomprensibles o irrelevantes, de modo tal que ven a los docentes como "blandos", cuando no lisa y llanamente "estúpidos" por su resistencia a castigar o a respaldar sus castigos haciendo uso de la fuerza.



Como si esto ya no estuviera lo suficientemente complicado, debemos agregar aún a las dos cuestiones ya mencionadas (la de las diferencias en el modo de calificar de violento a un comportamiento determinado y su corolario; los diferentes posicionamientos morales en relación con el uso de la fuerza en virtud de que ésta se perciba o no como violencia) aquella – también relacionada – de los supuestos y expectativas recíprocos (a algunos de los cuales ha hecho referencia la doctora MARTÍNEZ en su intervención) que los distintos actores ponen en juego en sus interacciones cotidianas. A la hora de analizar la respuesta afirmativa que los docentes habitualmente dan respecto del carácter violento de las escuelas de barrios populares no sólo

debemos tener en cuenta su modo de definir (y por tanto reconocer) la violencia, sino también qué es lo que suponen o lo que esperan encontrar respecto de sus alumnos de barrios populares o sus padres. Si partimos – como bien decía la doctora MARTÍNEZ – de pensar que los jóvenes (o aún los niños) son violentos, de que los sectores populares son particularmente propensos a la violencia, y de que, en consecuencia, las escuelas de sectores populares serán inevitablemente violentas, habrá de configurarse un marco de interpretación en el cual casi cualquier cosa que hagan los chicos o sus padres será leído como violencia, mientras que conductas o hechos similares en otras escuelas no recibirían la misma calificación. Un ejemplo: cuando en una escuela de sectores medio-altos un chico saca un lápiz a otro, el acto muy probablemente será calificado de "travesura" – "bueno, no hay que exagerar, son chicos, esto pasa todo el tiempo, lo hacía yo cuando era chico". Un acto similar en una escuela de barrios populares muy probablemente será interpretado como indicio y síntoma de una conducta delictiva, actual o incipiente – "¡Y que querés, si acá, en el barrio, son todos chorros! ¡Lo maman desde chicos!". Otro ejemplo: un chico empuja a otro de modo tal que este último se cae y se corta el labio; en un caso, tendremos con toda probabilidad un "accidente", en otro "un ejemplo de lo violentos que son los chicos". Fíjense que tanto en uno como en otro caso el acto descrito es el mismo, alguien saca un lápiz a un compañero, alguien empuja a un compañero que se cae y se las-



⁴ Aquí también remito a la intervención de Gabriel KESSLER respecto de la virtual ausencia de un sentido de vergüenza en sus informantes.



tima: lo que varía son los modos de calificar, y habitualmente varían porque difieren nuestras expectativas respecto de qué es lo que son los alumnos o lo que cabe esperar de ellos.

A esta altura espero que haya quedado claro por qué decía al principio que hay que tener cuidado – ¡mucho cuidado! – cuando uno intenta pensar la cuestión de la violencia en las escuelas. Mi intención – como ya lo he dicho, pero no está de más repetirlo – no es negar la posibilidad de consensuar una definición de violencia, o mucho menos refugiarme en un cinismo disfrazado de relativismo cultural que negara de plano la conveniencia o la necesidad de intervenir ante ciertos hechos que llamamos violentos (presencia de armas de fuego en la escuela, violencia de género o sexual, para citar sólo algunos ejemplos). Lo que quiero dejar en claro es que cualquier diagnóstico respecto de la violencia, las escuelas, y la violencia en las escuelas, deberá forzosamente poner en primer plano el hecho de que la violencia no es una cosa, sino una evaluación, un modo de calificar. Esto no implica una crítica del concepto de violencia sino tan sólo un llamado de atención ante sus usos pre-construidos e irreflexivos, máxime cuando esos usos suelen devenir “sentido común” y reemplazan por una indignación automática la necesidad –y el deber– de pensar.

Aclarada la cuestión de la violencia –lo cual, paradójicamente, implica abordarla en su genuina complejidad– volvamos por un momento a nuestra pregunta original sobre la violencia

en las escuelas de barrios populares. Sabemos ya que no tiene sentido intentar responder por sí o por no a esa pregunta, en la medida en que no tiene sentido formularla en términos absolutos desde que la respuesta que se le dé depende de las (divergentes) definiciones de violencia de los actores implicados. Propongo por tanto reemplazarla por otra pregunta más fácil de responder –o al menos de abordar– que es la de la **conflictividad**. ¿Son las escuelas de barrios populares conflictivas? Aquí la respuesta ha de ser inequívocamente afirmativa, con lo cual quiero decir que **todos** los actores implicados en la cotidianeidad escolar de las escuelas de barrios populares⁵ –docentes, directivos, miembros del gabinete, padres, alumnos, curiosos profesionales con título de antropólogo– están de acuerdo en que la escuela es escenario permanente o cuasi-permanente de conflictos de diversa índole.

Si lo pensamos un poco en relación con lo que hemos venido diciendo del papel de la socialización en la construcción de la experiencia –hasta ahora lo hemos referido exclusivamente a la cuestión de la violencia, pero es claro que las discrepancias se dan también en muchos otros ámbitos– se nos hará casi evidente que las múltiples diferencias en las definiciones y posicionamientos morales, y en las expectativas y supuestos que de ellos resultan, son una fuente potencial de conflictos. Y esto no porque la diferencia sea en sí y de por sí siempre conflictiva, sino porque estas discrepancias afectan a nociones básicas respecto de lo que la escuela debe ser, de lo

⁵ Con esto no quiero implicar que **sólo** las escuelas de barrios populares sean conflictivas. La afirmación debe leerse estrictamente en el sentido en que mi trabajo de campo hasta la fecha se ha ceñido a escuelas de barrios populares, con lo cual no tengo evidencia respecto de la situación en otras escuelas.



que la escuela debe hacer, y de cómo la escuela debe hacer lo que debe hacer para ser lo que debe ser. Lamentablemente no tengo espacio aquí para entrar en detalles sobre el modo en que estas discrepancias en supuestos y expectativas resultan en una conflictividad escolar persistente, de modo tal que me limitaré a dar sólo un ejemplo, con la esperanza de que aclare a qué me estoy refiriendo⁶.



Pensemos lo siguiente: la mayor parte de nosotros compartimos cierta idea de que la escuela pública fue, durante gran parte del siglo XX, un proyecto exitoso en términos de los objetivos que se proponía. Lo cual conlleva por supuesto un implícito contraste con una escuela actual que no lo sería, o que lo sería bastante menos. ¿A que puede deberse esta discrepancia? “A que los docentes están menos capacitados”, dirá un padre. “A que los padres no educan a sus hijos” dirá un docente. “A que los docentes no enseñan nada útil” dirá un alumno. “A que los chicos no respetan nada” protestará un docente. ¿Qué tiene para decir aquí el antropólogo? Simplemente señalará que las cosas tienen que abordarse de manera relacional: debemos preguntarnos, para empezar, qué suponía y demandaba esa escuela presumiblemente exitosa de sus potenciales alumnos y hasta qué punto esos potenciales alumnos satisfacían esos supuestos y demandas.

Abordemos el segundo punto: ¿cuál era –para usar una expresión muy poco feliz– la clientela de la escuela durante este período “exitoso”? Hasta donde sabemos, la inmensa mayoría pertenecía o bien a sectores medios o bien a sectores populares en vías de ascenso (y cómo señalaba el Ministro Filmus en su intervención inicial, no son equivalentes las experiencias de los sectores populares en camino de ascenso que las de los sectores populares en la vía del descenso). Lo cual implica (simplificando mucho) que las representaciones, posicionamientos morales, suposiciones y expectativas de los docentes – socializados en sectores medios – de sus alumnos y sus padres – con una socialización comparable – eran consistentes entre sí, de modo que los actores y sus interacciones eran (hasta cierto punto, puesto que **siempre** habrá discrepancias) predecibles entre sí. Las demandas que la escuela hacía a todos los actores involucrados (más allá de que fueran satisfechas o no), así como las calificaciones y tipificaciones de sus conductas, eran comprensibles; tenían sentido para todos ellos⁷.

Pero precisamente en virtud de su propio éxito, el sistema escolar irá incorporando en un aumento creciente de cobertura más y más alumnos, provenientes de sectores sociales diversos, algunos de los cuales han pasado por procesos de socialización alternativos a los que

⁶ He desarrollado en detalle la argumentación sobre este punto en un texto anterior llamado “Expectativas Recíprocas y Conflictividad en Escuelas de Barrios Populares”.

⁷ Quisiéramos dejar señalados aquí nuestros reparos ante esa tendencia omnipresente a construir un pasado idílico que se habría “perdido” en algún punto y al que sería deseable volver: téngase en cuenta que este “acuerdo” entre los actores de la institución escolar no implica que los contenidos del mismo o el modo de lograrlo (apenas hace falta señalar que no era precisamente consensuado) sean deseables o dignos de elogio.



la escuela supone y espera. Al mismo tiempo, como nada es estático y mucho menos la realidad social, buena parte de la población del sistema educativo experimentará cambios pronunciados en un plazo relativamente corto –en términos históricos, claro está– que agregan a la “clientela” escolar una diversidad literalmente inédita que la institución no prevé ni ve sino hasta hace muy poco. Así, buena parte de los destinatarios del sistema escolar no satisfacen las condiciones que éste supone y exige. Asimismo, el sistema escolar se enfrenta a un desconocimiento creciente de los supuestos y las expectativas de sus destinatarios – sin que esto signifique descargar responsabilidades o culpas sobre sus agentes, que muchas veces llevan a cabo sus tareas con una dedicación y un sacrificio ante los cuales no dejo nunca de admirarme – o aun la existencia de diferencias entre los de éstos y los suyos, obrando sobre la base de un libreto (o más bien de una serie de libretos a medias explícitos, y parcialmente contradictorios) irremediamente desactualizado. Como decíamos antes, no es la diferencia la que provoca el conflicto, sino más bien la negación de esta diferencia, o el desconocimiento de que la misma existe: de esto resulta en gran medida esa conflictividad cuasi-permanente y regular que hemos mencionado, y que se expresa habitualmente en ese “malestar”⁸ que respecto de la escuela de barrios populares dicen sentir **todos** los actores implicados y ya mencionados, y que dan la impresión de

que la escuela fuera una “tragedia de enredos” sin responsables claros pero con víctimas inequívocas, un escenario en el cual, sin que nadie sepa muy bien por qué (lo cual redundaría en que cada quien piense que es algún otro el responsable) todos salen en menor o mayor medida defraudados.

Como ven la cuestión es compleja y en virtud de esa misma complejidad es que creo que debemos resistir la impaciencia por simplificar en demasía, por construir preguntas apresuradas e intentar responderlas precipitadamente con un “sí” o con un “no”. Si estamos de acuerdo que la institución escolar atraviesa una crisis, y creemos en la necesidad de intervenir respecto de ella, debemos primero pensar con cuidado de qué estamos hablando, no sea que creamos luchar con gigantes cuando nos enfrentamos a molinos de viento o – peor aún – que creamos estar enfrentando molinos de viento cuando estamos luchando con gigantes. Mi intención aquí no ha sido otra que la de contribuir al debate sobre la a esta altura omnipresente “crisis de la escuela” y sobre las posibilidades de intervención respecto de ella señalando la necesidad de evitar algunas de las trampas más frecuentes cuando hablamos de “violencia”, en especial cuando la referimos a sectores en un estado ya lo suficientemente precario como para que tengan que sufrir además nuestra estigmatización de clase disfrazada de indignación moral.

⁸ A este malestar y a la frustración que es su consecuencia contribuye esa propensión más o menos frecuente en algunas instituciones fuertemente burocratizadas a responsabilizar a la realidad cuando ésta no coincide con los supuestos o las expectativas de la institución.



Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes

Rossana Reguillo Cruz, Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Antropología Social. CIESAS-Universidad de Guadalajara. Especialidad en Antropología Social, Profesora-investigadora y Coordinadora del Programa Formal de Investigación en Estudios Socioculturales del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO, Miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias, Miembro del Consejo Consultivo para América Latina del SSRC (Social Science Research Council).

La violencia que ejerce actualmente la política neoliberal en Europa y América Latina, y en muchos países, es tan grande, que no se puede describir por lo puramente conceptual. La crítica no está a la altura de los efectos que produce esta política.

Pierre Bourdieu en diálogo con Gunter Grass

A partir de la segunda mitad de los ochenta, los datos empezaron a cambiar, primero de manera imperceptible hasta que, a principios de los noventa, las evidencias eran incontables: la violencia mortal se expandía entre los jóvenes y los adolescentes. Los jóvenes

entre 15 y 24 años encontraban, con más frecuencia de la sospechada, la muerte de forma violenta. Se trataba principalmente de jóvenes varones que habitaban en los países en desarrollo y en economías en transición; los datos empezaron a indicar que había un mayor uso de armas de fuego¹. Hoy, un promedio de 565 jóvenes (de 10 a 29 años) mueren cada día en el mundo a causa de la violencia interpersonal, cifra a la que América Latina contribuye en proporciones más altas, con una diferencia de 20 a 1, entre las víctimas masculinas y las femeninas.

Las evidencias no pueden ser más elocuentes. Según la CEPAL sobre la base de datos de la OPS (2004;143), en América Latina y el Caribe, 31 867 jóvenes varones murieron por causas violentas (homicidio)². Pero las esta-

País	Todas las causas externas		Accidentes vehiculares		Homicidios		Suicidios		Otros	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Argentina (1997)	619	2265	175	512	41	321	105	204	298	1208
Brazil (1998)	4599	20958	1685	5828	1402	16867	462	1198	1171	6744
Colombia (1998)	1646	11801	370	1814	673	8365	307	562	295	1440
El Salvador (1998)	348	1041	78	218	85	636	158	89	34	97
México (2000)	1680	10338	557	3858	388	2690	249	1648	157	3590

Fuente: CEPAL, 2004

1 Entre 1985 y 1994, mientras que en Canadá decrecía la tasa de homicidios juveniles por arma de fuego a 1,9 por 100 000, en Estados Unidos sucedía lo contrario, 70% de los homicidios de jóvenes fueron cometidos con armas de fuego. OMS, 2003.

2 Dato construido con indicadores disponibles de los distintos países entre 1998 y 2003, lo que indicaría que esta cifra "suma" las muertes violentas de un solo año.

País	Año	Nº total de defunciones	Tasa de homicidios por 100.000 habitantes de 10 a 29 años de edad			
			Total	Varones	Mujeres	Razón entre la tasa masculina y femenina
Argentina	1996	628	5,2	8,7	1,6	5,5
Brasil	1995	20386	32,5	59,6	5,2	11,5
Colombia	1995	12834	84,4	156,3	11,9	13,1
El Salvador	1993	1147	50,2	94,8	6,5	14,6
México	1997	5991	15,3	27,8	2,8	9,8

Tasa de homicidios entre los jóvenes de 10 a 29 años por país, en el año más reciente para el cual se dispone de datos. Fuente: OMS, 2003.

dísticas sobre violencias mortales ocultan el clima de violencia y la resolución violenta de conflictos en los territorios juveniles: se calcula que por cada homicidio juvenil registrado, hay de 20 a 40 víctimas no mortales de la violencia juvenil que reciben tratamiento en hospitales.

Los jóvenes pobres representan el 27% de las personas pobres en Latinoamérica y el 23% de los extremadamente pobres. En números absolutos en 2002 en la región había 58 millones de jóvenes pobres (7 millones 600 mil más que en 1990), de los cuales 21 millones 200 mil eran pobres extremos o indigentes (800 mil más con respecto a 1990). Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y México, presentan una incidencia del 50% en pobreza de jóvenes, problema que se agudizó de manera alarmante en Argentina y Venezuela (CEPAL, 2004).

En lo que toca a la ocupación, en el tramo etario de los 15 a los 19 años, 14.3% de los jóvenes trabaja y estudia, 20.3 sólo trabaja, 47.2 sólo estudia y 18.2 no estudia ni trabaja. De los 20 a los 24, 10.6% trabaja y estudia, 48.1% sólo trabaja, 14.6 sólo estudia y 26.8

no estudia ni trabaja. **46.4%** de los jóvenes de 20 a 24 años en Latinoamérica no tiene ingresos.

80% de los jóvenes urbanos proviene de hogares donde los padres cuentan con un capital escolar insuficiente para acceder al bienestar, lo que tiende a reproducir las desigualdades y la exclusión educativa. Se dice que "las oportunidades educativas quedan determinadas por el patrón de desigualdades prevaleciente en la generación anterior" (CEPAL, 2004; 176). La diferenciación por niveles socioeconómicos es clave y se agudiza a mayores niveles educativos: por ejemplo, mientras en el Gran Buenos Aires la diferencia entre la cobertura de educación primaria para jóvenes de 15 a 29 años de edad, entre el sector más pobre y el sector más rico, era en 2002 de un 10%; la diferencia en la cobertura de educación secundaria, era del orden de 40% (con aproximadamente un 17% de cobertura para el sector más pobre y un 75% para el sector más rico), situación que se reproduce en México, se agrava en Brasil y El Salvador y mejora ligeramente en Colombia.



¿Cómo pensar en este contexto de crisis evidente, las violencias juveniles, cómo sacarlas del secuestro epidemiológico y la perspectiva biotipológica y genetista, como argumentos a los que suele acudir para explicar su ocurrencia? ¿Cómo desnaturalizar el pensamiento causal que tiende a pensar como sinónimos juventud y violencia? Y de manera especial, ¿cómo romper la linealidad en la aproximación a su comprensión y explicación y construir un modelo multidimensional, multisituado, complejo, capaz de restituir complejidad al problema?

Indudablemente es fundamental no evadir el análisis sistémico y asumir que las violencias no son un estado, ni una cosa fija, sino una relación que se articula, toma formas y figuras concretas en contextos históricamente situados. Las violencias son mediaciones socio-culturales que se inscriben en la dinámica de una sociedad particular.

En el ámbito de los estudios de juventud, es importante, me parece, evadir dos fuertes tentaciones: el etnocentrismo (la explicación adulta, experta y normalizada de los estándares de “desviación” en la pauta no violenta de relaciones sociales) y de otro lado, el relativismo cultural (la explicación focalizada que no admite diálogo con la pauta más amplia de la sociedad). Considero que la primera mirada nos conduce a la demonización, estigmatización e infantilización de los jóvenes y, que la segunda forma de aproximación, el relativismo, nos lleva sin remedio a la romantización, victimización o incluso miserabilización de las culturas juveniles.

Un primer desafío es pensar las violencias desde sus arraigos empíricos al tiempo en que se colocan como marco analítico las grandes tendencias estructurales que marcan y definen las opciones juveniles y que, sin ser causales “directas”, configuran el escenario en el que ellas se manifiestan como alternativa viable e incluso legítima para grandes sectores de jóvenes.

En primer término hay tres factores determinantes: la pobreza estructural, el repliegue del Estado social y los múltiples fracasos de las instituciones modernas –como la escuela, los partidos políticos, la propia familia– como garantes de la incorporación, de socializaciones “exitosas” y como escenarios para la construcción de ciudadanía. Las formas concretas que asumen estos tres factores pueden ser reconocidas en lo que considero son seis ámbitos claves para el análisis:

- a) Acceso a la educación (desigual por sector socioeconómico y por género).
- b) Incapacidad del mercado de trabajo para absorber mano de obra juvenil.
- c) Segregación espacial urbana.
- d) La discriminación (combinada).
- e) Circuitos de violencia, crimen organizado y droga.
- f) Atmósferas culturales y mediáticas (individualismo, solución autoritaria).

En la medida en que se achica la figura del Estado como proveedor y garante de ciertas certidumbres para las comunidades nacionales, aumentan los dispositivos de satanización sobre aquellos actores que el Estado ha abandonado a sus propias fuerzas. Se trata de la imposición del estigma sobre aquellos que no se ajustan a la figura de un “consumidor-ciudadano”.



dadano”, funcional al modelo económico y político privilegiado por los gobiernos de la región, mecanismo que se opera a través de la expansión de un imaginario que transforma la pobreza de una condición estructural a una categoría de identidad. Para la discusión que aquí nos ocupa, la documentación empírica sobre estos procesos de estigmatización que han convertido en sinónimo “jóvenes y peligrosidad o amenaza”, es abundante. Del discurso de los medios de comunicación a la obsesión legislativa de numerosos congresos locales para la reducción de la edad penal y la creación de la figura jurídica del “delincuente juvenil”; de las acciones punitivas de los gobiernos municipales que persiguen a los jóvenes, al desconcierto del sistema educativo que no logra enfrentar el temor (y la impotencia) que le provoca el desencanto y el cinismo de buena parte de los jóvenes, los dispositivos de estigmatización se fortalecen en diversos territorios y contribuyen a generar una atmósfera densa, en la que los tambores de guerra retumban con signos ominosos.



Si como lo ha dicho de manera inmejorable Mike Davis (2001;19) para el caso de Los Angeles, “los pobres serán obligados a cooperar con su propia criminalización como condición previa para la ayuda urbana”, la situación que han venido enfrentando los jóvenes latinoamericanos y caribeños en el contexto actual, es la de una complicidad involuntaria con el “relato terrible” que sobre ellos se produce y circula con total impunidad. Lo que quiero enfatizar en este punto es la necesidad (urgente) de ubicar en una perspectiva multidimensional y crítica el protagonismo de los jóvenes en la leyenda negra de la violencia en el continente.

Los rostros de la exclusión: los cuerpos prescindibles

Nunca entonces será suficiente el énfasis puesto en la necesidad de pensar a los jóvenes de manera relacional y como actores situados históricamente, cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales.

América Latina y el Caribe, lo sabemos, no son un continuo homogéneo, ni siquiera coherente. Las diferencias profundas entre los países que conforman esta región no son sólo de carácter económico, hay procesos diferenciadores que hunden sus raíces en la historia, por ejemplo: la especificidad que asumió la conquista y la colonización, la mayor o menor presencia de la iglesia católica que a través de su proyecto evangelizador marcó de manera profunda la cultura que emergía, el modo en que las elites locales entendieron el acceso a la modernidad, la construcción de los Estados nacionales, la precariedad de las formas y la organización política sujetas a no pocos avatares que, entre otros efectos, generó las importantes diásporas del siglo XX latinoamericano, sin las que hoy no puede entenderse el continente. Estas son, entre otros factores, algunas claves para desentrañar esa idea que llamamos América Latina y condición para ubicar en perspectiva la situación que hoy experimentan nuestros jóvenes.

La hipótesis que quiero proponer entonces es que la exclusión es un fenómeno de carácter estructural cuya expresión objetiva está directamente vinculada al proyecto sociocultural que una sociedad privilegia en un tiempo y



en un espacio específico y, que es precisamente desde el territorio de la cultura donde es más claramente visible el rostro de una exclusión que encuentra ahí, en los códigos, en las maneras de hacer y de pensar, en la manera de encontrarle sentido a las cosas, su justificación y su relato explicativo.

De otro modo, resulta inverosímil que sociedades que han signado una gran cantidad de tratados internacionales a favor de la niñez, de la juventud, de los derechos humanos, permanezcan impávidas ante el aumento exponencial de lo que técnicamente se denomina “menores en situación extraordinaria”³, es decir el creciente ejército de niños y jóvenes que viven en y de la calle, a la intemperie y sin resguardo frente a poderes que abusan cotidianamente de su condición de desarraigados o de “desechables” (como desde ciertos discursos colombianos se denomina a los jóvenes pobres). También resulta difícil comprender el silencio temeroso o peor, cómplice, de la sociedad ante los operativos de los escuadrones de la muerte que en el Brasil, por ejemplo, bajo la consigna de “la limpieza social” ejecutan a estos niños y jóvenes con casi absoluta impunidad; cuerpos “prescindibles” que llenan la nota roja de los periódicos y que aparecen con los testículos desechos, con la matriz reventada y los sueños rotos.

Según la *Current Population Survey* (1997)⁴, en el censo de 1990 levantado en los Estados Unidos, había en esa nación un estimado de 566297 jóvenes de 15 a 19 años que provenían de algún país de América Latina, mientras que los jóvenes de 20 a 24 años, sumaban, según la misma fuente, 944891 jóvenes latinoamericanos y caribeños. La misma medición, efectuada a partir del censo de 1980, señala que diez años antes la población de jóvenes de 15 a 19 años sumaba apenas 257050 y la de los del rango de edad que va de los 20 a los 24 sumaba 484063 jóvenes. Las cifras son elocuentes, el incremento de la migración juvenil latinoamericana hacia los Estados Unidos, tanto de hombres como de mujeres, no puede desligarse de la crisis estructural que en el continente se ha venido agravando a partir de la década de los ochenta.

La diferencia en la composición de esta población migrante revela que el grupo más numeroso de estos jóvenes proviene de México y Centroamérica, siendo los jóvenes salvadoreños los que componen el grupo más grande de la inmigración de Centroamérica. El grupo más pequeño es el de los sudamericanos, que según el informe realizado por la CEPAL (2000), constituyen el grupo con mayor “éxito” en la inserción en ese país de adopción.

3 Una línea de análisis interesante y sumamente reveladora es la de las etiquetas con que las sociedades diversas se refieren, a través de organismos e instituciones, a sus jóvenes. La denominación a la manera de Bourdieu (1990) es una forma de poder. Resulta sorprendente por ejemplo que en México, muchos de los programas que atienden, desde la sociedad civil, la situación de los niños y jóvenes de la calle, denominen como “extraordinaria” una situación que forma parte del paisaje cotidiano. Lo “extraordinario” es más bien lo contrario, es decir, el decreciente número de niños que viven en condiciones dignas.

4 Citada en el estudio de la CEPAL *Migración Internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*. Jorge Martínez Pizarro. Serie Población y Desarrollo No. 3, Santiago, julio del 2000.



Pese a que estos datos se refieren a la inmigración de carácter legal, por lo que deja fuera la compleja y dramática situación de los llamados "ilegales", los datos analizados por Jorge Martínez Pizarro para el documento citado de la CEPAL, no dejan de ser elocuentes.

El informe señala que de estos jóvenes inmigrantes, la fracción sin logros educativos (es decir, que no alcanzaron siquiera a terminar la educación media o secundaria) es mayoritaria, 41% y, una cuestión relevante para la discusión que aquí nos ocupa es que los datos sugieren que muchos alcanzaron sus logros educativos en aquel país.



Del conjunto, los mexicanos, salvadoreños y guatemaltecos son los que menor escolaridad alcanzan (apenas un 40% accede a la educación secundaria), mientras que los sudamericanos registran altos índices de escolaridad (un 74% completó al menos la enseñanza secundaria, de los cuales casi un 60% había alcanzado la educación superior). Siempre de acuerdo a la misma fuente, los jóvenes que provienen del Caribe registran menores condiciones de vulnerabilidad. Entre los cubanos que alcanzaron logros educativos, casi un 60% declaró al menos un grado universitario, mientras que los haitianos, con similares proporciones de logros universitarios al de los cubanos, registraron, en cambio, un mayor tiempo de residencia en el país Estados Unidos. Por su parte, el grupo de los dominicanos compartiría una situación similar a la de los centroamericanos, con respecto a los logros educativos.

A partir de los datos de la Encuesta de Población de 1997 en Estados Unidos, la CEPAL indica que de la población total de inmigran-

tes de origen latinoamericano y caribeño, un 27 % vivía en condiciones de pobreza; entre los mexicanos el índice era superior (34%), seguidos por los centroamericanos y caribeños. Entre los sudamericanos se advertía una menor incidencia (15%) y presentaban una situación similar a la de los inmigrantes procedentes de otras regiones del mundo (Europa, Asia y África). Lo relevante aquí es que los índices resultaron sistemáticamente mayores para los jóvenes, aunque seguían las tendencias señaladas respecto del origen de los inmigrantes. Esto no resulta sorprendente si atendemos a los Informes sobre Desarrollo Humano que realiza el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que han venido señalando que la pobreza entre los jóvenes latinoamericanos y caribeños, sobrepasa en todos los casos los promedios nacionales. A menor edad mayor pobreza.



Si bien las estadísticas son mapas gruesos que no detectan las sutilezas ni los efectos en la vida cotidiana de la gente, son importantes guías de carácter heurístico para otorgarle al análisis un mayor espesor y alcance.

Si se articulan los datos sobre los inmigrantes jóvenes de origen latinoamericano y caribeño en los Estados Unidos, con el quiebre de las instituciones y el vaciamiento de la política (Reguillo, 2000) en los diferentes países de la región, es posible afirmar que el movimiento migratorio más allá de su signo epocal, está directamente vinculado a la exclusión creciente que experimentan (y padecen) millones de jóvenes en el continente. La persecución itinerante del "american dream" pasa hoy por lo que voy a atreverme a llamar "la huida hacia atrás", en el sentido de que no se trata



ya (si alguna vez se trató) de la persecución de un sueño, sino del escape de condiciones insoportables y de la búsqueda de opciones viables para la sobrevivencia. La búsqueda de “mejores condiciones de vida” no se traduce en la mayor parte de los casos, como lo muestran los datos descritos más arriba, en la conquista de una mejor situación sino en la prolongación de un estado de cosas que tienen su origen en la imbricación de tres complicados procesos:

- a) el repliegue del Estado en lo que toca a su responsabilidad social
- b) el fortalecimiento de la economía de mercado
- c) la expropiación de la noción de futuro a las generaciones nacidas a partir de la década de los ochenta.

Se trata desde luego de procesos de carácter global, no privativos de América Latina, pero es indudable que el efecto de estos tres fenómenos asociados ha provocado en el continente una situación que no sólo ayuda a entender el incremento en los flujos migratorios, sino que explica el desencanto y la incertidumbre en los que viven nuestros jóvenes.

Recientemente un periodista catalán me emplazaba a contestarle, en una frase sintética, cuál era el problema fundamental para los jóvenes en América Latina; supongo que esperaba que mi respuesta se inscribiera en la línea de ese imaginario de violencias desbordadas que alimenta las mitologías europeas sobre Latinoamérica, ya que no pudo ocultar su decepción cuando le contesté que los Estados latinoamericanos gastan más en el servicio de su deuda exterior que lo que invierten en política social. Pese a que *mutatis mutan-*

dis la frase fue citada en la prensa, tengo la impresión de que no se ajustaba al “tropicalismo” con el que desde esa zona de la geografía suelen observarnos.

Pese a la falta de “impacto mediático”, estoy (sigo) convencida de que el gran problema de nuestras sociedades pasa por ahí, por Estados que han decidido (los gobernantes afirman que se han visto obligados) sacrificar a la población más vulnerable en consonancia con un proyecto mundial cuya fuerza deriva de su capacidad para producir un imaginario de fatalidad y de univocidad.

En la geografía latinoamericana y caribeña, donde viven alrededor de 494 millones de personas, de las cuales el 32.3% es menor de quince años, resulta difícil entender que por ejemplo México, en 1999, invirtiera el 8.3% de su Producto Interno Bruto (PIB) al servicio de la deuda y sólo el 4.9 % en educación; o que en el Brasil el 9% del PIB se fuera en la deuda exterior y apenas el 2.9 % en salud; en Ecuador mientras en 1999 se invertía 1.7 % del PIB en salud y 3.5 % en educación, ese país gastaba 8.7% al servicio de su deuda (PNUD, 2001).

Salir de la pobreza

Tres poderosos actores se configuran en un horizonte de escasas opciones: el narcotráfico, los nuevos movimientos religiosos y el mercado. Cuyas repercusiones son la generación de una cultura de la ilegalidad, una cultura del individualismo y una cultura del hedonismo.

Los datos son elocuentes, se calcula por ejemplo que el narcotráfico “global” mueve en un



año alrededor de 400 mil millones de dólares y por contraste, la política “global” antidrogas invierte apenas 300 millones en su combate. La lucha es desigual, pero no estriba en su capacidad financiera, la mayor fuerza del narcotráfico, sino en su poder de penetrar las sociedades por arriba y por abajo, una pinza perfecta que corrompe, por arriba, a las cúpulas políticas y empresariales, y corroe, por abajo, los más elementales cimientos de la sociedad, reclutando a “sus soldados” entre aquellos a quienes las opciones se les han acabado.



Si para numerosos jóvenes en la región vincularse a los circuitos del narcotráfico, resulta una alternativa a considerar, es por la conjunción de dos factores que constituyen el tejido que da forma a la expansión de la cultura de la ilegalidad en estas geografías: de un lado la pobreza y la exclusión, de otro lado, la corrupción y el relativismo ético para el que parece no existir ninguna cosa más mala que otra.

Como lo ha probado el trabajo de Alonso Salazar en Colombia (1990) y lo ha narrado de manera inmejorable la pluma del también colombiano, Fernando Vallejo, en *La Virgen de los Sicarios* (2001), la cultura de los “sardininos”⁵ acusa rasgos sumamente contradictorios entre el desprecio absoluto de la vida, incluida la suya propia y una religiosidad popular profundamente arraigada que los lleva a pedir perdón y al mismo tiempo la bendición, antes de cometer un asesinato.

Si Pablo Escobar en Colombia o Amado Carrillo, mejor conocido como el “señor de los Cielos” en México, se han convertido en le-

yendas y lograron cada uno a su modo, ganarse un lugar importante entre la gente, ha sido en buena medida porque la figura del gran “capo” del narcotráfico ocupa hoy el lugar que en la antigüedad ocupó el bandido social (Hobsbawn, 2000), situados en los márgenes de la sociedad, capaces de hacer la guerra contra el poderoso y al mismo tiempo, de invertir su prestigio y su riqueza en la mejoría de las condiciones de vida de los más débiles. El narcotraficante ha sido convertido en una especie de “héroe social”, que es visto como alguien que, simplemente, aprovecha la corrupción existente y es capaz de generar “alternativas” en un contexto de futuros inciertos.



Lo relevante aquí es que para los jóvenes en situación de exclusión, el narcotráfico es una opción para volverse, aunque sea momentáneamente, viables. Los narcocorridos, cuyo impacto en México y en Colombia en la cultura popular juvenil es alto, y de manera más reciente, el “género” conocido como “cumbia villera” en Argentina, son expresiones culturales que, más allá de la estadística, hablan del enorme impacto de una forma de entender el mundo y de otra manera de buscar caminos para la inclusión.

No es desde el prejuicio, ni desde la condena moral, como puede entenderse la relación entre identidades juveniles y cultura de la ilegalidad. Se trata de colocar el análisis de forma relacional y sin concesiones para un orden social que agudiza las brechas y las contradicciones.

⁵ Los colombianos llaman a sus jóvenes “sardininos”



Según los indicadores de desarrollo humano (PNUD, 2001), en Latinoamérica y el Caribe, una persona necesita 10 años de escolarización para tener una probabilidad del 90% de no caer en la pobreza o salir de ella, y sabemos, tanto por la investigación empírica, los noticieros y la gran cantidad de informes que se producen cada año, sin que nada parezca cambiar de manera sustantiva, que las matrículas en la región tienden a achicarse (en Bolivia, Ecuador, Haití, Honduras, Trinidad y Tobago, Colombia, Panamá, y otros), lo que significa en términos gruesos que entre un 48 y un 64 % de los jóvenes de la región están viendo restringidas sus oportunidades futuras.

No se trata de negar la violencia (es imposible), ni los comportamientos delictivos de muchos jóvenes, organizados o no (ahí están los datos); pero el discurso "histórico" e incluso autoritario que predomina en los imaginarios sociales, lejos de contribuir a generar un clima de discusión razonada, aleja las posibilidades de una "tregua" que haga posible replantear las políticas públicas, que siguen, en lo general, sordas a los reclamos y necesidades juveniles.

Una de las conclusiones fundamentales, a la que llegué después de mi estudio con bandas juveniles entre 1986 y 1990, y que hoy todavía resiste en mis acercamientos a los colectivos y movimientos juveniles, es que la marginalidad se aprende, se introyecta y se hace piel, y que la etiqueta estigmatizadora produce un efecto de apropiación invertida entre los jóvenes. Planteado en otros términos, lo que quiero enfatizar es que los jóvenes han aprendido a transformar el estigma que sobre

ellos pesa, en un emblema de identidad. Si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación, es su capacidad para hacer operar con signo contrario las calificaciones negativas que les son imputadas. Por ejemplo, la dramatización extrema de algunos constitutivos identitarios como el lenguaje corporal, el uso trasgresor del discurso o la transformación a valencia positiva del consumo de drogas como prueba de "virilidad" y desafío a las "buenas conciencias".

Lo que sucede en Guayaquil, Ecuador, parece un potente analizador para tratar de articular estos elementos. Treinta mil jóvenes, agrupados en bandas, mantienen a la ciudad en un clima constante de temor. Pandillas o gangas que han adoptado para sí mismas, lo que parece fascinante, el nombre de "naciones". La Nación de los *Big Clane*, la Nación de los *De Hierro y Master*, la Nación de los *Guerreros*, la de los *Ñetas*, la de los *Latinos Cristianos*, entre otras, han firmado una alianza y han decidido solicitar a las autoridades una "reconversión cultural y un alto a la represión policial".

Tres líderes de estas "naciones" que representan además a los raperos, grafiteros y chaperos (la versión ecuatoriana de los taggers o rayadores), entregaron a las autoridades un documento en el que solicitan becas para bellas artes, carpintería, electrónica, un local para actividades culturales, apoyo para la creación de microempresas, 20 muros permanentes para la libre expresión del arte urbano y un espacio para que "los raperos bailarines" puedan expresarse. A cambio se comprometen a multiplicar la capacitación, pro-

mover la paz y realizar actividades a favor de la comunidad⁶.

La cuestión no pasaría de ser una noticia más de una ciudad cualquiera en el contexto de la crisis latinoamericana, pero hay varias cuestiones relevantes en este caso. Veamos en primer término el nombre que han asumido estos colectivos y el hecho de que a la agrupación que han constituido para negociar con las autoridades, la denominen “**el Imperio**”, la unión de “naciones” y otros grupos juveniles.

La complejidad del código salta a la vista. El hecho de romper con la etiqueta “pandillas” y optar por una denominación que, por un lado da cobijo a la diversidad y por el otro, habla de la unidad político cultural de los integrantes, nos coloca ante la evidencia de los procesos de autonomización que han ido conquistando los jóvenes en situación de exclusión, señala –silenciosamente– la conciencia del poderío y soberanía de la que se saben portadores y del convencimiento de que su fuerza de negociación radica en la unión en un “imperio” que reconozca y represente la diversidad de intereses de los jóvenes que hacen parte de este movimiento. Se trata de pasarle a la sociedad un mensaje poderoso: si son capaces de unirse para la paz, son capaces de unirse para la guerra⁷.

El término de “reconversión cultural” indica, otra vez, que es en el territorio de la cultura

donde los jóvenes visualizan mejor su opción política y su posibilidad de inclusión, desde sus propias lógicas, en la generación de opciones. Y el hecho de reivindicar como un asunto central el “alto a la represión policíaca” es, de entrada, una demanda generalizada entre los jóvenes de la región, que ven en el brazo armado de la policía, el rostro visible de un sistema que los excluye y los reprime.

“Reconvertir” el estigma y ser, al mismo tiempo, capaces de plantear una propuesta, indica que hay alternativas, que es posible achicar los territorios del desencuentro.

La dramatización extrema de los rasgos violentos en muchos de los colectivos juveniles es “reacción” al modo en cómo son mirados por la misma sociedad y, como lo he planteado en otro lugar (Reguillo, 1998 y 2000), el riesgo para los movimientos sociales es el de convertirse en rehenes de su propia fotografía, en la realización de una profecía (auto)cumplida.

(Re)Pensar las violencias juveniles

La violencia no está más allá de lo social, es una dimensión co-constitutiva del orden societal. Resulta fundamental entender que las expresiones contemporáneas de la violencia entre y de los jóvenes, están directamente vinculadas a formas de respuesta a la incapacidad de las instituciones modernas (la escuela,

6 Agradezco profundamente al Profesor Carlos Tutivén, Director del Museo de Arte y Cultura Contemporánea de Guayaquil, Ecuador, toda la información relativa al proceso de las bandas y su negociación con las autoridades en esa ciudad.

7 La información con la que cuento señala que una de estas “naciones”, los Latin King, cuyos líderes son conocidos como los “coronas”, rechaza el acuerdo de paz.



las iglesias, el trabajo, la propia familia) de ofrecer alternativas a las crisis tanto estructurales como de sentido que a finales de la década de los ochenta iniciaban la espiral de precariedades y colapsos que *apadrinaron* esta escalada creciente de violencias juveniles institucionalizadas (por dentro de los marcos de las instituciones, como la escuela) y desinstitucionalizadas (en la calle) que hoy ocupan un lugar central de las agendas públicas.

Por ello, considero un error asumir de manera naturalizada que la escuela principalmente es un lugar "a salvo" de la violencia, una especie de zona de riesgo cero, cuando específicamente por las contradicciones acumuladas y sus propias lógicas y rutinas, es el lugar idóneo para que éstas emerjan, en tanto la aparente contención institucional afloja los controles que los sujetos, es decir, los jóvenes tienen sobre sus propias acciones. Es decir, en la calle, en el barrio, los jóvenes tienden a tener un mayor control sobre los brotes de violencia, en tanto la ausencia de contenciones los vuelve más reflexivos de su propia acción. Ello significa que, de cara al desafío que para la escuela significa la gestión de las violencias, asumir una posición de interlocución es clave. No es negando la violencia, ni invisibilizando su cotidiana presencia en las aulas, en los patios, en los pasillos, como podrá accederse a una mejor estrategia para canalizar y darle a la violencia una dimensión productiva.

Predomina en los imaginarios escolares una adscripción a la explicación patológica y casuística. Este pensamiento trata de "aislar" (pienso aquí en lo sucedido en Carmen de Patagones), no solamente al protagonista de

esta violencia ciega, absurda, sino además al "caso" mismo, al que tiende a situar en el extremo de lo posible. Es sólo la locura, el deterioro subjetivo, la angustia persistente, las razones que "explican" el comportamiento violento. Pero, sin negar o eludir que las dimensiones subjetivas juegan en esto un papel central, considero que "medicalizar" y acudir a la explicación patológica, termina por servir de coartada para la sociedad que enfrenta el acontecimiento y para la misma escuela, en la medida en que nos coloca a salvo de cualquier sospecha y nos exime de la responsabilidad pasada, presente y futura; pues se tratará solamente de aislar, expulsar, controlar al agente patológico. Hasta que estas explicaciones resultan imposibles: los suicidios entre los jóvenes de 15 a 24 años han aumentado exponencialmente en la región y hay países que registran un incremento de 200% en su tasa de suicidios juveniles en los últimos diez años; la violencia ejercida por jóvenes contra otros jóvenes deja de ser un hecho aislado en América Latina (y el mundo) y lo que varía son los instrumentos asesinos y el grado de visibilidad mediática que alcanzan los hechos.

De otro lado, otra tendencia frecuente es la búsqueda de explicaciones socialmente deterministas. La excesiva exposición a los medios de comunicación, el consumo de ciertos estilos musicales, la admiración por ciertos artistas (Marilyn Manson es el favorito de este pensamiento). Aunque indudablemente la industria cultural juegue un papel muy importante en la configuración de los mundos de vida juveniles (y adultos), es simplificador, por decir lo menos, considerar que los productos, las imágenes, los estilos propuestos por esta



industria, operan al margen de lo social y son capaces de orientar unidireccionalmente nuestros comportamientos. Para que las estéticas y retóricas de la violencia devenidas comportamiento, puedan “penetrar” en una sociedad, en un grupo, en una persona, se requiere de un medio ambiente propicio. Mantener esta explicación lleva inmediatamente, pero por otras vías, a la exculpación social. Los culpables son siempre los otros. La coartada opera en doble vía, de una parte bastará cerrar los circuitos portadores de “malignidad” y de otra parte, al asumir la posición de víctimas queda obturada la posibilidad de la reflexión de fondo en torno al proyecto social que nos hemos dado.



Volver inútil la opción por la violencia es una tarea política y demanda incrementar la capacidad de escucha y luchar contra las representaciones construidas contra ese imaginario que fija a los jóvenes contra una pared que los inmoviliza y les impide salir de su condición de víctimas o victimarios.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre (1990): «La juventud no es más que una palabra», en *Sociología y cultura*. Colección Los Noventa. México, CNCA-Grijalbo.

CEPAL (2004): *La Juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile.

CEPAL *Migración Internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*. Jorge Martínez Pizarro. Serie Población y Desarrollo No. 3, Santiago, julio

del 2000.

DAVIS, Mike (2001): *Más allá de Blade Runner. Control Urbano: la ecología del miedo*. Bilbao, Virus.

HOBBSAWN, Eric (2000): *Bandits*. Edition revised with a new introduction. New York, The New Press.

MARTINEZ PIZARRO, Jorge (2000): *Migración Internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños. Protagonismo y vulnerabilidad*. Serie Población y Desarrollo No. 3. CEPAL, Santiago de Chile.

OMS (2003): *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington: Oficina regional Organización Panamericana de la Salud.

PNUD (2001): *Informe sobre Desarrollo Humano 2001*. New York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

REGUILLO, Rossana (2000): *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires, Norma.

—(1998): “Un malestar invisible. Derechos humanos y comunicación”, en *Chasqui* No. 64. Quito, CIESPAL.

SALAZAR, Alonso (1990): *No nacimos pa'semilla*. CINEP, Bogotá.

VALLEJO, Fernando (2001): *La Virgen de los Sicarios*. Madrid, Alfaguara.

Cierre a cargo del Secretario de Educación, Profesor Alberto Sileoni

Buenas tardes a todos y todas, voy a ser muy breve porque la jornada ha sido fecunda y extensa. Nosotros agradecemos profundamente su presencia en este Ministerio que es la casa de todos los educadores argentinos y en compañía de gente que vino desde muy lejos, muchos de ellos costeándose el viaje. Agradecemos también el aporte de los calificados expositores que han pasado por aquí.

Quiero compartir con ustedes algunas ideas que guían las acciones de este Ministerio. Nos proponemos promover la educación en valores democráticos, mejorar la convivencia escolar y brindar estrategias para prevenir y abordar situaciones de violencia en las escuelas. Por este motivo implementamos el Observatorio de Violencia en las Escuelas y desarrollamos el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Educación Solidaria y el Programa Nacional de Mediación Escolar.

Siempre decimos que hay dos dimensiones: una es la realidad exterior social y económica -tema que debe haber sido tratado en esta mesa- la cual es difícil de modificar desde nuestra condición de educadores. En realidad, deben mejorar los indicadores sociales: seguir bajando el desempleo, la pobreza, la indigencia.

Decía Jorge Rivera Pizarro, representante de UNICEF en Argentina, que éste es un mundo muy violento y prepotente. En ese sentido,

trabajar la violencia y los valores en la escuela es un trabajo contracultural. Esta región tiene cinco veces más delitos que el Primer Mundo y en los últimos cinco años la población de las cárceles federales argentinas aumentó un 44 %, mientras la población general aumentó solo un 5%. En este contexto estamos hablando de violencia y de valores.

Pero creemos que hay otra dimensión sobre la que podemos operar, y es en la propia escuela y en nuestra función de educadores. La escuela es un «enseñante colectivo» que no puede impedir alguna de las profundas injusticias sociales, pero sí puede hacer algunas diferencias, y en el caso que nos ocupa, mejorar la convivencia y darle un sentido a la vida de nuestros alumnos.

En ese sentido, no hay que pensar las cuestiones de los valores desde la nostalgia ni desde posiciones restauradoras. Hay climas escolares que alientan la participación, el protagonismo y otros que producen el efecto contrario. Hay culturas escolares con mandatos y costumbres autoritarias y otras democráticas, y hay prácticas escolares que a veces no se corresponden con los principios que sostenemos. Con frecuencia se advierten principios escolares nobles, que se llevan a la práctica con métodos autoritarios.

Enseñar es, entre otras cosas, una tarea de afirmación ideológica y los educadores podemos construir y alentar climas desfavorables o

Alberto Sileoni | 59

favorables al conocimiento y crecimiento, a través de los cuales consolidar la inclusión.

También creemos que tenemos que ratificar nuestro aprecio y respeto por los valores de los más jóvenes. Las comparaciones axiológicas en el tiempo son equivocadas; no se deben comparar valores personales, sino sociedades. No pierdo la ocasión de recordar que en Cromagnón casi cuatro de cada diez pibes que murieron, lo hicieron buscando a otros que estaban adentro; ni siquiera amigos, sino prójimos difusos que no conocían, que sólo sabían que eran «otros» como ellos. Yo me pregunto si una tragedia como éstas no nos da cuenta de la solidaridad de los valores adolescentes, y si ustedes encuentran en el mundo adulto actos de entrega y generosidad como éste.

Por esas y otras razones, creemos que hay que respetar enfáticamente los valores de los jóvenes de hoy, no desde una posición «muchachista» o demagógica, ya que la escuela es una institución del mundo adulto y debe jugar como tal. Los adultos contienen cuando ocupan el lugar de adultos: los docentes cuando hacemos de docentes y los padres cuando hacen de padres.

También hay que insistir en la enseñanza de la democracia en la escuela; en la escuela no puede haber silencio educativo ante la discriminación, ante el abuso de poder, ante la violencia. A mí me impactó una noticia que decía que en algún lugar del mundo el 70% de los jóvenes quiere ponerse un cinturón de explosivos y detonarse en nombre de una idea. La escuela tiene una tarea fundamental en relación con la enseñanza de la vida. Con dolor, sigue teniendo vigencia, cincuenta años

después, aquel mandato de T. Adorno que desolado después de la Segunda Guerra Mundial, decía que «la función de la escuela es hacer imposible que vuelva Auschwitz». Nosotros agregaríamos que la educación haga imposible que vuelva a ocurrir la ESMA, el Olimpo, y todos aquellos episodios tenebrosos que hemos pasado aquí o en cualquier lugar del mundo.

Asimismo pensamos que los docentes tenemos que tener simpatía por el mundo que viene. A veces esto nos cuesta porque el futuro se postula desde el presente y con presentes difíciles cuesta postular un buen futuro; pero hay que transmitir que el mejor modelo está adelante, ya que no tenemos derecho a clausurarle a nuestros chicos ese porvenir.

Algún filósofo, refiriéndose a los jóvenes del mayo francés, decía: «Son violentos porque están desesperados.» Podríamos añadir que los nuestros están desesperados porque no tienen futuro: muchos de nuestros pibes están desesperados porque no tienen futuro. En este plano también la escuela tiene una enorme tarea que hacer en términos de construcción del futuro.

Ante las crisis o los sucesos de violencia, se pueden tomar varios caminos. Yo apunto dos para simplificar: hay un camino que es bajar la imputabilidad de las penas; algunos sectores de la opinión pública y de la política proponen darle medallas a un comerciante que ejerció un acto de venganza propia y mató a un par de ladrones. Es el camino de poner chips en las mochilas, instalar detectores de metales, guardias armados en las escuelas, cámaras de video en las aulas, etc.



No es éste, precisamente el camino que hemos elegido los que hoy estamos acá. Una interesante investigación del IPE UNESCO afirma que sobre el 100% de los docentes, el 77% sigue apostando por el diálogo. Este es el camino que ha elegido este Ministerio; éste es el camino que hemos elegido la mayoría de los educadores del país. Vamos a seguir apostando a saturar la escuela de diálogo, de racionalidad y no vamos a tentarnos con solu-

ciones fáciles, porque para eso somos educadores.

Quiero traerles el respeto y acompañamiento institucional de este Ministerio de Educación de la Nación, agradecerles, y comprometernos con que esta jornada sea tan sólo un eslabón de otras actividades. Seguiremos convocándolos para pensar juntos caminos y soluciones.







*Ejemplar de distribución gratuita.
Prohibida su venta.*



