

VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

INVESTIGACIONES,
RESULTADOS Y
POLÍTICAS DE
ABORDAJE Y
PREVENCIÓN.

SIMPOSIO FRANCIA – ARGENTINA

2009

DOCUMENTO DE TRABAJO



OBSERVATORIO ARGENTINO DE
VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN

PROF. ALBERTO SILEONI

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

**SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN**

LIC. DOMINGO DE CARA

JEFE DE GABINETE DE ASESORES

LIC. JAIME PERCZYK

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

LIC. MARA BRAWER

**COORDINADORA DE PROGRAMAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS**

LIC. LEONOR LOZANO

**RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN MARTÍN**

DR. CARLOS RAFAEL RUTA

**COORDINADOR DEL OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS
ESCUELAS POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN**

DR. JOSÉ GARRIGA ZUCAL

**OBSERVATORIO ARGENTINO DE
VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS**

EQUIPO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

EQUIPO TÉCNICO

LIC. AGUSTINA LEJARRAGA

TEC. LUCIANA PAMPURO

JOAQUIN ZAJAC

CARLA D'ODORICO



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

EN OCTUBRE DE 2009 TUVO LUGAR EN LA SEDE DE LA FUNDACIÓN OSDE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EL SIMPOSIO “VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. INVESTIGACIONES, RESULTADOS Y POLÍTICAS DE ABORDAJE Y PREVENCIÓN” ORGANIZADO POR EL OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS EN EL QUE PARTICIPARON EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN DE ARGENTINA Y FRANCIA. DICHO ENCUENTRO SE HIZO EN EL MARCO DEL PROYECTO EUROSOCIAL-EDUCACIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES EN UN CONTEXTO DE VIOLENCIA (PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE LOS CONFLICTOS)¹ ENCUADRADO EN EL PROGRAMA DE EUROSOCIAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA, CON EL OBJETIVO DE CONOCER Y DISCUTIR LOS MODOS DE INVESTIGACIÓN, RESULTADOS OBTENIDOS Y ABORDAJES PROPUESTOS PARA LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.

POR FRANCIA PARTICIPÓ EL EQUIPO DE JEAN CLAUDE EMIN Y CLOTILDE LIXI, DEL MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN FRANCÉS. POR ARGENTINA PARTICIPARON EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO) – ARGENTINA COORDINADO POR SILVIA DUSCHATZKY, EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI DE LA UBA COORDINADO POR ANA LÍA KORNBLOT, EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA COORDINADO POR CARINA KAPLAN Y REPRESENTANTES DEL CENTRO FRANCO-ARGENTINO DE ALTOS ESTUDIOS Y DEL OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.

La jornada de intercambio con los equipos de investigación estuvo dividido en dos bloques: El primero, a la mañana, contó con la exposición de tres grupos de investigación. El primero a cargo de los colegas de la misión francesa, los doctores Jean Claude Emin y Clotilde Lixi, el segundo a cargo de la Lic. Silvia Duschatzky, en nombre del equipo de investigación de FLACSO y por último, a cargo de la exposición del equipo de la Dra. Ana Lía Kornblit del Instituto Gino Germani de la UBA, estuvieron el Dr. Pablo Di Leo y el Lic. Dan Adaszko, haciendo una presentación cualitativa y cuantitativa de resultados de investigación. Luego de una breve ronda de preguntas, se cerró la primera parte de la jornada con el comentario del Dr. Gabriel Noel, coordinador por la UNSAM del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, respecto de los trabajos presentados en este primer bloque de exposiciones. Luego de esto, se realizó una pausa para el almuerzo.

En el segundo bloque, a la tarde del mismo día, expuso como representante del equipo del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la Dra. Carina Kaplan. Estuvo presente también el equipo de la Universidad de Lanús a cargo de la Lic. Ana Clement, quienes prefirieron finalmente dado el estado por entonces demasiado temprano de sus indagaciones, no exponer. Luego de la única exposición de la tarde y una breve ronda de preguntas, el bloque prosiguió con el comentario a cargo de la Dra. Marta Souto, directora del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires. Sobrevino por último un interesante debate al respecto de la necesidad o no, de unificar distintos esquemas conceptuales en torno al estudio de la Violencia en las escuelas.

Los diferentes momentos de la jornada son presentados de manera sucinta a continuación:

1 En Francia, la misión ha sido dirigida por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), a cargo de Annie BLASCO, directora del proyecto Eurosocietal en el CIEP. En Argentina, Marta García Costoya, Coordinadora de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas y del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación, fue la encargada de la organización y gestión de la actividad de intercambio de las distintas jornadas, realizadas entre el 13 al 16 de octubre de 2009.

I. EXPOSICIÓN A CARGO DE **JEAN CLAUDE EMIN Y CLOTILDE LIXI** MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN FRANCÉS

En esa oportunidad, el equipo francés abrió la exposición con la **presentación del sistema SIVIS y los resultados arrojados de la encuesta de victimización**, a cargo de Jean Claude Emin y Clotilde Lixi, respectivamente.

La exposición se inició entonces con el primero de estos instrumentos que se aplica desde 2001: una encuesta administrativa dirigida a los directores de escuelas, primero conocida como SIGNA, luego SIVIS. Según el relato de los colegas, consistiría en el relevamiento de los eventos de violencia conocidos por el personal de la escuela.

El programa SIGNA funcionó desde 2001 hasta 2006 e incluía a todas las escuelas. El SIVIS, que funciona a partir de 2007, incluye solo una muestra representativa. En cuanto a este último instrumento, que es el que actualmente se aplica, contempla nada más que los actos efectivos, definidos en un memorándum y una guía, puestos a disposición del personal del establecimiento. El memorándum registra también la calificación penal del acto y la conducta que debe tenerse ante la víctima y hacia el autor del acto. Entre todos los hechos disponibles en los memorándum, se eligieron tres tipos de hechos particulares: Ataques a las personas, Ataques a los bienes y Ataques a la seguridad. Sobre cada hecho se recolecta: información sobre el lugar (la escuela, las inmediaciones y el trayecto que los estudiantes recorren para llegar), el autor (edad, sexo), la víctima (edad, sexo), las circunstancias (amenazas, armas implicadas, etc.), la motivación (racismo, sexismo, etc.), las consecuencias para la víctima y el seguimiento dado al incidente.

Los presentadores agregaron que la verosimilitud y relevancia de los hechos está garantizada por controles en cascada cuando se registra el acto. La violencia hacia el personal se contabiliza sistemáticamente, la violencia entre alumnos se contabiliza solo si es "grave". Los expositores prosiguieron entonces a enumerar los posibles criterios que debe cumplir un hecho para ser considerado como grave (uno sólo de ellos basta): a) Poseer una motivación de carácter discriminatorio b) Utilización de amenazas, dificultades, armas, c) Alguna Consecuencia médica o financiera, d) Si hay una denuncia a la policía o al consejo de disciplina.

A continuación los expositores prosiguieron con las características de la presentación de los datos de este primer instrumento. La presentación se hace a nivel nacional, según el tipo de escuela, su tamaño, y si dicho ámbito escolar es "favorecido" o no.

Con respecto a los datos numéricos, el primero relevante que surge de esta primera parte de la exposición es la frecuencia de hechos de violencia ocurridos: 11,6 por cada 1000 alumnos. Los hechos se concentran en pocas escuelas, son más importantes en los liceos profesionales y en los colegios, y en los ámbitos considerados «sensibles», tal como lo definieron los investigadores. Los incidentes vinculados con las personas ocurren en la abrumadora mayoría de los casos, 8 de cada 10 veces. De estos casos, es casi igual el porcentaje correspondiente a los casos de violencia verbal y a los de violencia física. Son pocos los incidentes vinculados con ataques a la seguridad. Por lo que hace a la información recabada respecto de los autores de los actos, éstos son esencialmente los mismos chicos. Sin embargo y como enfatizaron los expositores, es de notar que las personas exteriores al establecimiento son autores de un significativo 15% de los actos de violencia. En cuanto al seguimiento dado por las autoridades a los diferentes hechos, ocurre en 9 de cada 10 veces. Por último, en cuanto a la victimización en líneas generales, se señala que tanto alumnos como personal de la institución poseen porcentajes casi similares. Difieren sin embargo en el tipo de victimización que padecen con mayor frecuencia: el personal institucional, de cada 4 hechos que padece, 3 son de violencia verbal; los Alumnos, de cada 3 hechos, 2 son de violencia física.

El encargado de esta primera parte de la exposición, Jean Claude Emin, agregó que estos datos son de suma importancia para diversas entidades públicas nacionales: el Ministerio de Educación Nacional, para concebir la política nacional de prevención y la evaluación de esta política, el Co-

mité Interministerial de Prevención de la Delincuencia (Educación, Justicia e Interior) para el control de acciones conjuntas, el Observatorio Nacional de la Delincuencia, institución interministerial dedicada a la elaboración de cifras de calidad y a su difusión, y la Comisión Nacional consultiva de los Derechos Humanos.

Entre las ventajas que los expositores rescataron de este instrumento cabe mencionar: su aplicación relativamente fácil, la posibilidad de extenderla a otras características de la escuela (ausentismo, personal, etc.) para una evaluación (auto-evaluación) del clima escolar y la implementación de acciones locales adaptadas, con ayuda de otros protagonistas del terreno. Cabe mencionar también el enriquecimiento posible de la muestra nacional a nivel regional para elaborar resultados regionales y controlar políticas locales.

Sin embargo y para los mismos responsables regionales presenta algunas limitaciones importantes: la encuesta no es exhaustiva y por lo tanto, no ayuda al control y la localización de prioridades regionales. Entre las desventajas del instrumento señalan como destacable la potencial infravaloración de los fenómenos de violencia, es decir que no se conocen todos los hechos ocurridos. No se registran las microagresiones que cuando se repiten pueden ser causa de una violencia brutal (school bullying). Además, está la posibilidad de una “subdeclaración” de los hechos del director en aras de ocultar niveles altos de violencia en un determinado establecimiento, lo que podría constituir un peligroso sesgo. Si bien el registro más general del «clima escolar» (valoración cualitativa del ambiente y de las relaciones entre personas en la escuela) debería poder superar estos límites, no hay demasiadas respuestas disponibles en el instrumento para una explotación significativa de estas dimensiones.

La exposición continuó a cargo de la Dra. Clotilde Lixi quien se encargó de presentar las características de la aplicación del segundo instrumento en cuestión, la “Encuesta de Victimización”. La misma, presenta la ventaja que sin abandonar el punto de vista de la víctima, permite al mismo tiempo superar a las encuestas administrativas en lo que hace a la profundidad del análisis.

La encuesta según el relato de los expositores, fue preconizada en noviembre 2007 por el Observatorio Nacional de la Delincuencia (OND) y concebida en 2008 como un trabajo de colaboración entre el Ministerio de Educación Nacional, la OND del Comité Interministerial de Prevención de la Delincuencia y especialistas universitarios.

En el año 2009, comenzó la puesta a prueba del instrumento en una región de Francia. Esta primera experiencia consistió en un cuestionario destinado a 800 alumnos de 4 niveles escolares, tomados de una muestra aleatoria de escuelas y un cuestionario destinado a todo el personal de los establecimientos de la misma muestra.

Luego la exposición prosiguió con los detalles de la aplicación de este segundo instrumento. El cuestionario para los alumnos fue distribuido en la escuela por personas exteriores a la misma, a los alumnos “sorteados” y previamente avisados. El cuestionario para el personal es una encuesta anónima. El recuento del número de respuestas se hace por establecimiento.

Las preguntas están dirigidas a captar sucesos de violencia concretos, ocurridos desde el comienzo del año escolar en la escuela o en el camino a la misma, en lugar de hacer foco en la subjetividad de la víctima (impresiones y sensaciones). Las únicas preguntas que indagan este nivel subjetivo, se encuentran al inicio del cuestionario y están destinadas a indagar sobre el “clima escolar”, es decir, impresiones, sensaciones y opiniones que pueden expresar un cierto “malestar”, que puede o no estar relacionado con los niveles de violencia efectiva que se registran en la Escuela.

Se incluyen preguntas en primer lugar con miras a la identificación del alumno (edad, sexo, nivel escolar) y el tipo de comportamientos violentos de los cuales ha sido víctima (apodosos ofensivos, burlas, insultos, bullicios, golpes, amenazas, heridas, violencia sexual, robos, participación en juegos peligrosos). Para cada respuesta positiva en este segundo conjunto de preguntas se pregunta además la frecuencia, el autor y si es necesario el lugar en el que ha ocurrido, el «arma» que ha intervenido en el hecho y los cuidados posteriores recibidos. También se incluye una pregunta para saber si el alumno habló sobre estas agresiones con alguien (en caso afirmativo, se incluye otra pregunta para saber con quién) y/o si presentó o no una denuncia formal. El cuestionario que se distribuye al personal es muy similar: cuenta con una serie de preguntas de identificación que

incluyen edad, sexo y tipo de personal y luego, otra serie de preguntas para saber de qué tipo de violencias ha sido víctima: verbal, física, robos y hostigamientos.

En general, según el relato de Clotilde, no hubo mayores inconvenientes en la aplicación del cuestionario de alumnos, fueron pocas las denegaciones de entrega. Distinto fue el caso aclaran, del cuestionario entregado al personal. A pesar del incentivo de los directores y la insistencia en el anonimato del cuestionario la participación del personal fue muy baja: menos del 20% de la muestra inicial.

En lo que respecta a los datos finales, estos estarán elaborados a nivel nacional según el tipo de escuela y si el ámbito es favorecido o no, por lo tanto estiman que se podrán hacer paralelos con los datos obtenidos en el SIVIS. Los expositores señalan que los principales desafíos que plantea una posible aplicación de la Encuesta de Victimización a nivel nacional en 2010 y 2011 tienen que ver con el elevado costo de su aplicación, tanto de los costos materiales básicos (impresiones, entregas, desplazamientos, etc.) como de los que están implicados en un operativo con una extensión territorial tan amplia. Estos últimos costos son aún mayores si se busca generar información desagregada regionalmente. Por lo tanto, la expositora concluye señalando que una encuesta nacional con una frecuencia de 2 años sería más que suficiente, dejando sin embargo abierta la posibilidad de implementar en el futuro la aplicación de cuestionarios diferentes para cada nivel educativo.

II. EXPOSICIÓN A CARGO DE: SILVIA DUSCHATZKY FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO) - ARGENTINA

Como segunda oradora del día tomó la palabra la Lic. Silvia Duschatzky en nombre del grupo de investigación que ella coordina en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede Argentina.

Para el inicio de la exposición, Duschatzky propuso un ejercicio: poner entre paréntesis el discurso, la retórica de la violencia. La pregunta del equipo de investigación es por lo “no escolar”, es una búsqueda que pretende alejarse del discurso de la violencia con sus consiguientes propuestas de evitación, y perseguir la pregunta sobre cómo producir nuevos modos de relación social. En este marco, la disminución de las situaciones de violencia sería una consecuencia de esa producción de lazo social.

La exposición contó con la proyección de un fragmento del documental “La Batidora. Radio en la escuela”² (2010), producido por el mismo equipo, y estuvo centrada en la experiencia de un emprendimiento radial escolar llevado a cabo en una institución media del conurbano bonaerense. La exposición hizo centro en los interrogantes que más allá del proyecto de esta radio en sí, la escuela puede hacerse a partir de este tipo de experiencias.

La hipótesis central del equipo de FLACSO se basa en la existencia de un elemento “no escolar” en la escuela, un diferencial, un plus que el dispositivo pedagógico no puede leer adecuadamente, o solo lee como déficit, y que puede ser tomado para pensar, ensayar la producción de alguna diferencia en la Escuela, de variaciones en las formas vitales de habitar la escuela.

“Lo no escolar” según la Lic. Duschatzky no supone un “no a la escuela”, sino un no a un modo de percibir que no registra o que no imagina a la escuela en múltiples modalidades de expresión. Lo que estaría mostrando este emprendimiento radial es la posibilidad de alojar presencias heterogéneas³. En resumen, la primera propuesta que el equipo de FLACSO plantea para pensar lo no escolar es que **lo no escolar está en la escuela**. La cuestión es cómo se elabora una mirada que permita registrar el valor de este diferencial: no para celebrarlo o denostarlo per se, sino para preguntarse cómo establecer una conexión con él y explotar nuevos modos de vínculo social. En este sentido, los espacios diseñados institucionalmente (aulas, por ejemplo) para que acontezcan escenas de intercambio, se ven desbordados. No se trata de rechazar el aula. La discusión se empobrece si la planteamos entre detractores y defensores de los dispositivos heredados en la escuela, pero en cambio, se potencia si pensamos en esos “más allá”, que en verdad pueden ocurrir dentro del mismo espacio físico del aula. El exterior es un exterior a lo pensado: cómo pensar el exterior, lo que todavía no se ha pensado...

La segunda propuesta que plantean Duschatzky y su equipo es que **lo no escolar toma la forma de una pregunta**. El mundo escolar está lleno de respuestas, pero rara vez se formula preguntas. Así, vemos por ejemplo que la atención flotante encarnada especialmente en los alumnos, adopta la forma “déficit atencional”, las reacciones de confrontación de los chicos son nombradas por los especialistas como “síndrome de oposición desafiante”, la percepción fragmentaria de la

2 Documental realizado por el equipo de investigación coordinado por Silvia Duschatzky y dirigido por Gustavo Laskier, bajo el marco del proyecto FLACSO – ANPCYT: “Formas contemporáneas de agenciamiento educativo. Un estudio exploratorio y experimental en escuelas medias.” con subsidio del FONCYT (PICT 2005). Más información en: <http://educacion.flacso.org.ar/producciones/la-batidora-radio-en-la-escuela>

3 Al respecto, la expositora insiste en numerosas oportunidades en este caso el ejemplo del Rap, una modalidad de expresión propia de los jóvenes que suele ser descartada por el dispositivo pedagógico y que sin embargo posee una riqueza de imágenes y una sensibilidad de expresión, que iniciativas como la de la radio La Batidora permiten rescatar (el documental da cuenta de cómo este nuevo espacio escolar convoca a un grupo de raperos del barrio, chicos que habían dejado la escuela y vuelven para ser parte de la radio).

temporalidad es concebida como “déficit en las competencias temporales” y los comportamientos reactivos de cualquier índole, como “violencia”.

Pero conceptos como el de déficit, sostiene la Lic. Duschatzky, aparecen cuando en lugar de captar multiplicidades en tensión, las fundimos en la homogeneidad de un deber-ser general (el alumno debe ser atento). En esta manía de pensar en términos de más o de menos, radica lo que llamamos “falsos problemas”. Plantear un problema es inventar, y la invención abre nuevas dimensiones de existencia. Lo que ocurre en la Escuela es que se espera una cierta regularidad de los cuerpos, de los lenguajes y de los movimientos, y lo que se encuentra en lugar de esto, es una inadecuación entre la vivencia concreta y la representación. La cuestión entonces es preguntarse qué hacer con eso que se presenta ahí efectivamente. El aula se ha transformado en un espacio nuevo, en él, decenas de chicos se hacen presentes sin prestar aquella atención regular y constante que se pretende. Sin embargo si se analiza más a fondo, la atención en realidad no decae: el emprendimiento radial mencionado estaría demostrando precisamente eso. Sea de manera codificada, lateral o enlazada a actitudes desconcertantes, los chicos están muy sensibles, están y despliegan otro modo inédito de atención. Así, los maestros más permeables, los que están en condiciones de relacionarse con estas nuevas fuerzas, “cazando signos”, y desplegando nuevas disposiciones ante las reacciones de los chicos, logran hacer pasar lo educativo a través del caos aparente.

La última proposición de la expositora es que **lo no escolar se presenta como caos**. El caos no pensado como un desorden sino en la imagen que proponen Deleuze y Guattari en el libro “¿Qué es la filosofía?”. El caos, dicen, es una velocidad infinita en la que se esfuma cualquier forma. El caos que devuelve una primera sensación de desenfreno, de mezcla ilegible de elementos en la que parece que no hay nada, cuando en realidad lo que percibimos como nada, en todo caso es un desprendimiento de aquello que suponíamos que debía estar. Que haya un caos significaría para la expositora que esa presencia que se deja de ver se desprendió de la forma de comportamiento esperada para mostrarse bajo maneras que no podemos inscribir en esas propiedades del niño heterónomo, del niño obediente, del niño manejable, etc. Este caos es el desprendimiento de los componentes de la existencia de esas formas que lo inscribían en un universo manejable. La pregunta entonces es cómo leer ese desprendimiento, y más que restituirlos a una forma histórica imposible, de qué manera generar nuevas relaciones posibles y nuevas composiciones posibles con estos chicos.

El emprendimiento radial impulsado por el equipo de FLACSO surge de pensar esos componentes que, desprendidos de sus formas históricas de vinculación, piden la experimentación de nuevos modos de composición. La radio sería entonces una experiencia que perfora la obiedad (por ejemplo que “los chicos son violentos”), una mirada interesada por los recursos comunicativos de los chicos y una invitación a juntar lo que en la escuela insiste en separarse: desertores alumnos, alumnos y docentes. Sería también la pregunta por cómo hilvanar voluntades, una oportunidad para recoger material de pensamiento sobre los nuevos recursos y sensibilidades de los chicos, y hacerlos trabajar en nuevos problemas, en nuevas experiencias, en nuevas formas de relación.

La Lic. Duschatzky sin embargo hizo hincapié en que no es el interés principal del equipo generar emprendimientos de comunicación en la escuela, no se trata ahora de llenar espacios curriculares con contenidos radiofónicos, sino de indagar en lo que la escuela puede preguntarse de sí misma cuando ve una dinámica de funcionamiento diferente, fue la radio pero puede ser otra cosa. Si cuando varía una condición varían los modos de estar en la escuela, **lo valioso de esta experiencia y esta investigación es la pregunta que la escuela se puede hacer sobre cómo llevar a cabo la variación de sus condiciones**. Mientras ciertas formas de relación social parecen inertes y no conectan el interés de los chicos, otras despiertan distintas potencias, producciones y capacidades para gestionar conflictos. El emprendimiento radial no sería más que un modo posible de agenciar –reunir, componer, poner a trabajar juntas- múltiples heterogeneidades, un modo de hacer posible que una heterogeneidad de presencias y de modos de estar en el mundo vayan encontrando (no sin tensiones) nuevos modos de combinación. Lo central es la pregunta, la multiplicidad de preguntas que la escuela puede autoformularse a partir de la generación de una nueva mirada, una nueva modalidad de percepción del “caos”, que no sea a través del discurso evitativo de la violencia.

III. EXPOSICIÓN A CARGO DEL EQUIPO DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI – UBA COORDINADO POR ANA LÍA KORNBLIT

Las palabras introductorias a cargo de la coordinadora del equipo Ana Lía Kornblit fueron breves. En ellas, anticipó que la exposición estaría dividida en dos partes: La primera a cargo de Dan Adasko que presentaría los **resultados cuantitativos** del estudio y la segunda, a cargo de Pablo Di Leo, que revelaría de los **resultados cualitativos**. Los primeros, remarcó la Dra. Kornblit, con bastantes coincidencias con el equipo francés que hizo la primera exposición del simposio y los segundos, más emparentados con el trabajo del equipo de FLACSO. En especial en relación con este último trabajo destacó Kornblit otros trabajos ya coordinados por ella y llevados a cabo por el equipo en los cuales se trabajaron experiencias de jóvenes de sectores vulnerables, como talleres de fotografía y también orquestas populares organizadas por entidades públicas como el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Secretaría de Educación y la de Desarrollo Social.

EXPOSICIÓN A CARGO DE: **DAN ADASKO**

La primera parte de la exposición del equipo del IIGG estuvo a cargo del Lic. Dan Adasko quien se encargó de presentar los **resultados de una encuesta a nivel nacional sobre la temática de la violencia y la convivencia**. El objetivo general de este gran estudio empírico fue caracterizar las manifestaciones, índole e intensidad de los episodios de violencia (de una multiplicidad de violencias y hostigamientos) así como también el vínculo que se establece entre adolescentes escolarizados en escuelas medias públicas.

El estudio cuantitativo tuvo desde el principio dos aristas: por un lado, una inclinación más descriptiva y otra más analítica. En cuanto a lo primero, se buscó desde el comienzo describir, a partir de una serie de indicadores cuantificables, las características del fenómeno. En cuanto a lo segundo, se buscó el ensayo y puesta a prueba de hipótesis que dieran cuenta de los factores asociados a estos episodios, con el objetivo de que la información empírica recabada sirviera para generar teoría que permitiera a su vez interpretar más adecuadamente los mismos datos.

Luego el Lic. Adasko continuó la exposición dando la definición de violencia con la que el equipo del IIGG se manejó durante la aplicación del instrumento: la violencia es el uso de la fuerza física para ejercer el poder sobre otro. La violencia como agresión física se define como contacto físico en función de ejercer un poder de dominación sobre otro. También dio la definición operacionalizada de otro concepto fundamental de su trabajo: la de hostigamiento, infracciones sostenidas en las reglas de convivencia que tienen por objeto someter o amedrentar a otros sin necesidad de llegar a la violencia física, tales como amenazas, palabras ofensivas, miradas amenazantes, etc. (las cuales han emergido del trabajo de investigación cualitativa y los focus groups).

Algo que vale la pena remarcar sobre el estudio realizado por el equipo del IIGG es que si bien la violencia en las escuelas posee múltiples formas e involucra a una diversidad de actores sociales, la encuesta se centra en la violencia entre alumnos. El universo del estudio entonces fueron casi cien mil adolescentes escolarizados (un porcentaje levemente superior de mujeres) de los últimos años de la escuela media pública de 85 establecimientos públicos en 52 ciudades de 21 provincias. Se trató de un estudio transversal, cuyo instrumento fue un cuestionario multipropósito estructurado, encuesta de autoadministración supervisada que indaga distintos aspectos de la vida cotidiana de los alumnos. Es decir, no se indagó únicamente respecto de los episodios de violencia sino también en aspectos que caracterizan a la convivencia escolar, otras que se vinculan con el clima escolar, la escuela y su vínculo con los alumnos, el vínculo entre los distintos actores institucionales, la capacidad de estos actores para establecer proyectos a mediano y largo plazo,

las situaciones familiares (“clima de hogar”). En ningún momento según Adasko se les pregunta a los jóvenes directamente si fueron víctima de una situación de violencia: durante la aplicación del instrumento se trabajó con una gran cantidad de preguntas para ir caracterizando el vínculo social entre pares y, a partir de ello, construir los indicadores de violencia y hostigamiento.

En cuanto a las situaciones de hostigamiento (amenazas, insultos, etc.) el 52% de los alumnos encuestados respondió haber sido víctima de ello. En cuanto a violencia (ligada a la agresión física) alrededor del 16% mencionó haber sufrido durante el aquel año tales episodios.

En otra parte del cuestionario continúa Adasko se rastrea si ellos se reconocían a sí mismos como iniciadores de episodios de violencia u hostigamiento: cerca de la mitad efectivamente, se reconocieron como iniciadores de este tipo de situaciones de hostigamiento. Cerca del 16% reconoce haber iniciado episodios de agresión ligado a lo físico, es decir, lo que tradicionalmente se entiende por violencia.

En cuanto a definir qué hechos de hostigamiento son los más frecuentes, de la investigación y el trabajo en grupos focales emergen estas conductas como recurrentes: la burla o el hablar mal del otro, el insulto, el ser ignorado, el ocultamiento de cosas, la ridiculización y la mirada amenazante entre otros. Por lo que hace a los hechos de violencia en sí, el 17% se vincula con golpes. Luego también se tuvo registro de robos, rotura de cosas, amenazas de agresión física, coacción a hacer determinadas cosas contra voluntad, coacción a realizar contra la propia voluntad determinadas cosas de carácter sexual y por último, amenaza con armas.

Es interesante señalar que según los resultados de la encuesta, alrededor de un 30% de los que fueron víctimas de hostigamiento, fueron también iniciadores, es decir, podría decirse que un tercio de los adolescentes se encuentra en una elevada situación de hostigamiento. Luego, un 16% que no ha participado en tanto víctima pero sí como hostigador. Y un 17% al que el equipo del IIGG denomina “grupo más expuesto” que no participa en tanto iniciador pero sí como víctima del hostigamiento o bullying (situación de hostigamiento cotidiana y sostenida). Finalmente, hay aproximadamente un 30% que no se reconoce ni como agresor ni como iniciador.

En cuanto a la violencia, los porcentajes son muy diferentes: Un 9% de los encuestados reconoció ser iniciador, haber golpeado, pegado a otros de sus compañeros, pero sin haber sido víctima de esa misma situación. Y tres cuartas partes, es decir, el 73% de los estudiantes dijo no haber participado en ninguna de las dos posiciones.

Otra variable construida por el equipo de IIGG a partir de una serie de indicadores es la que da cuenta del vínculo entre alumnos y agentes escolares (los adultos de la escuela). Esta variable está tipificada en tres categorías posibles: el vínculo institucional puede entonces ser favorable, intermedio y desfavorable. El vínculo institucional favorable implicaría por un lado que los docentes propicien vínculos de mayor comunicación interviniendo activamente en lo que hace a la resolución no violenta de conflictos, y por el que los alumnos perciban un nivel menor de autoritarismo. A partir de estos resultados se buscó indagar para cada uno de estos vínculos institucionales los niveles en que aparecen los episodios de violencia y hostigamiento. Lo que se pudo observar es que a medida que mejora el vínculo institucional, disminuye la alta participación en situaciones de hostigamiento. Lo mismo sucedió para los porcentajes de iniciadores de episodios de hostigamiento. Sin embargo en cuanto a la violencia, aclara Adaszko, si bien esta relación existe no es tan evidente, es decir, si bien el porcentaje de estudiantes que tienen una alta participación en situaciones de violencia -tanto como víctima o como iniciador de situaciones de violencia- varía a medida que cambia el vínculo institucional, esta variación no posee la misma intensidad que el caso de los hechos de hostigamiento. El grupo que sí varía considerablemente su nivel es el de aquellos que aseguran no haber participado en ningún hecho violento. En el mismo sentido de esta variable “vínculo institucional”, un factor que en el estudio apareció como vinculado a los mayores porcentajes en episodios de hostigamiento y de violencia es el autoritarismo docente percibido por los alumnos (concepto que incluye indicadores como por ejemplo una baja percepción de valoración del esfuerzo del alumno, del diálogo efectivo entre docentes y alumnos, de la frecuencia de actividades curriculares que posibiliten la comunicación y la integración entre los alumnos, de una actitud proactiva por parte de los docentes para facilitar medios alternativos para la resolución de conflictos entre alumnos de forma no violenta.).

La última parte de la exposición del Lic. Adasko estuvo centrada puntualmente en los resultados cuantitativos relativos a los factores extraescolares y su vinculación con los episodios de hostigamiento y violencia. El primer dato importante corroborado por el equipo del IIGG es que efectivamente existe una fuerte correlación con los climas sociales-familiares violentos, caracterizados en la encuesta a partir de toda una serie de indicadores específicos. Sin embargo, **la pregunta que particularmente interesa al equipo es en qué medida un clima institucional favorable contribuye a neutralizar/ mejorar el efecto que provoca un clima familiar desfavorable.** Y lo que se pudo observar en los resultados de la encuesta es que existe una estrecha relación entre el clima institucional y el clima en el hogar. Los adolescentes provenientes de hogares con clima social desfavorable tienden a ubicarse en mayor medida en espacios escolares con vínculos institucionales desfavorables. En este sentido se verificaría la hipótesis que postula que la escuela actúa como “caja de resonancia” o como agente reproductor. En cualquier caso lo que es claro es que la escuela es una institución social, no es ni puede ser externa a la sociedad. No obstante, los datos recabados también arrojaron una correlación muy importante en un sentido inverso: el vínculo institucional favorable disminuye el efecto de clima social desfavorable, es decir, mejora, posibilita, ayuda a mejorar esta situación que los chicos traen de su casa. Disminuyen en estos casos los porcentajes de participación en episodios de hostigamiento y de violencia, aunque los datos también arrojan un piso que parecería ser muy difícil de superar. Es decir, la combinación entre un vínculo social desfavorable en el hogar y un vínculo social desfavorable en la escuela eleva el porcentaje de adolescentes involucrados en episodios de violencia y hostigamiento como víctimas a un 76%. Pero en la mejor de las situaciones, es decir, en la relación entre un vínculo social favorable en el hogar y un vínculo social favorable, el piso sigue siendo considerable: 41%.

La pregunta que según Adasko queda planteada a partir de la lectura de estos últimos datos es cómo hacer, teniendo en cuenta que un vínculo institucional favorable ha demostrado ser efectivo, para “perforar” este piso que parece casi imposible de trascender.

EXPOSICIÓN A CARGO DE: **PABLO DI LEO**

La segunda parte de la exposición del equipo del IIGG de la UBA continuó con la intervención del Dr. Pablo Di Leo. La investigación que presentó Di Leo en esta segunda parte de la intervención estuvo enmarcada en el mismo proyecto UBACyT dirigido por Ana Lía Kornblit y constituye su propia tesis doctoral, sobre **violencia, clima social y subjetivación en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.** Si bien aclaró Di Leo que durante el desarrollo de su investigación tomó bastante de los datos cuantitativos que se producían a nivel nacional, la estrategia metodológica cualitativa es totalmente diferente a la investigación anterior y los resultados, no son generalizables a otros contextos y escenarios.

El objetivo general también fue fundamentalmente distinto. El inicio de la investigación podría remontarse a 2005 cuando Di Leo y otros integrantes del equipo trabajaron a partir de experiencias con docentes y estudiantes vinculadas a la promoción de la salud. Se buscaba generar espacios (y en esto retoma Di Leo a la Lic. Silvia Duschatzky⁴) “no tradicionalmente escolares”, en temáticas elegidas por docentes y estudiantes (talleres, actividades artísticas, etc.). Durante el 2006, el tema elegido por docentes y estudiantes en el marco de la promoción de la salud fue el de la violencia, tema en el que muchos de ellos coincidieron en considerarlo como un problema grave. El primer paso por aquel entonces, fue indagar qué definían como violencia los distintos sujetos de la escuela y a partir de qué cuestiones se despliegan estos sentidos. Para esto se utilizaron distintas herramientas y técnicas como la observación participante y no participante. Específicamente, Di Leo aclara que su participación estuvo vinculada con los proyectos que estudiantes y docentes iban desarrollando. Sin embargo también pudo aprovechar el curso de esa experiencia

4

Quién presentó sus principales conclusiones de investigación en la exposición previa.

para reunir material: entrevistas (estructuradas y no estructuradas) y grupos focales principalmente. Luego, para llegar al relato de las distintas biografías escolares se incorporó la redacción de diarios semi-estructurados por parte de los estudiantes en relación con sus experiencias más generales en la escuela, en los cuales indirectamente aparecieron numerosas situaciones conflictivas o problemáticas para ellos. El análisis del trabajo incluyó todo este corpus de discursos, entrevistas, diarios, a partir de la estrategia metodológica conocida como grounded theory (teoría fundamentada en los datos) utilizando un programa informático auxiliar elaborado a partir de este marco teórico-metodológico. Otra de las influencias que Di Leo remarcó como importante en su tesis es la tradición teórica conocida como “sociología de la experiencia”, debido a la emergencia en el análisis de una multiplicidad de sentidos vinculados con la temática de la subjetivación. A partir del análisis de estos sentidos, Di Leo señala que los diferentes sujetos planteaban cosas muy distintas, y en general, se podría decir que se presentaban en la escuela tres grandes “climas escolares”. Esta categoría –que Ana Lía Kornblit ya venía trabajando en investigaciones anteriores- tiene que ver con las relaciones o las percepciones que los sujetos poseen acerca de las relaciones con los otros en la escuela, y también con la institución en sí: las relaciones intersubjetivas en la escuela. A partir del diálogo que se establece entre los datos, los discursos y el marco teórico, los investigadores del equipo del IIGG construyeron tres grandes “tipos ideales” (categorías de análisis que no se encuentran nunca de manera pura en la realidad pero son productivos a los fines analíticos) que le permitieran analizar qué tipo de subjetividad se construye en las escuelas en la actualidad, al menos, en estas escuelas con las que el equipo del IIGG estaba trabajando por aquel entonces. Por un lado, habría dos tipos de climas predominantes a los que denominaron subjetivante e integracionista normativo. Y luego, un tercer “clima” al que llamaron ético subjetivante, presente pero de manera subordinada, minoritaria, fragmentada.

Según Di Leo, en el primer clima mencionado (el “clima social subjetivante”) hay un fuerte peso de un vivir la escuela como un “espacio de malestar”: el padecimiento de violencias de distinto tipo, una vivencia del conflicto como algo cotidiano, el espacio como espacio fragmentado, una permanente confrontación entre diferentes grupos. En este sentido destacó el expositor, no debemos pensar a la institución escolar como algo homogéneo: en su interior conviven múltiples contextos y climas. Una idea ampliamente difundida es la de que la escuela atraviesa una crisis de legitimidad que implicaría además la imposibilidad de docentes y directivos para ejercer los roles para los cuales han sido formados. En este contexto tienden a reproducirse concepciones de lo que según Di Leo se podría denominar un “individualismo negativo”, es decir, una falta de marcos y de herramientas para la construcción de la individualidad por parte de los estudiantes tendiendo muchas veces por lo tanto más hacia la “afirmación de sí mismo contra el otro”. De esta forma, tomando el discurso clásico del sujeto moderno del individuo racional y autocentrado, los docentes observan como malestar el hecho de que los jóvenes no respondan a esta idea de individuo. La culpa sería en este discurso individualista negativo del alumno problemático (caracterizado psicológica y socio-económicamente) y su familia. Y la vivencia clave en este discurso sería la de la permanente imposición de la realidad sobre los sujetos. Una heteronomía que se funda en la creencia de que ya no es posible cambiar la situación de violencia, y que por lo tanto, la única resolución posible sería una vuelta a la aplicación de mecanismos disciplinarios, viendo de esta forma con desagrado otras experiencias alternativas que se vienen llevando a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, como las asambleas en las aulas, considerándolas poco eficientes, contrarias a la autoridad, y retroalimentadoras de la crisis de autoridad de los roles docentes.

Otro clima complementario con este clima subjetivante que se expresa en otros docentes, o en otros momentos de los relatos de los mismos docentes, es aquél donde se ve la crisis de la escuela como resultado de otra crisis más amplia de carácter político, económico y social. Se trataría según Di Leo de un discurso “sociologista”, que registra los cambios sociales generales, principalmente el aumento de la vulnerabilidad, la exposición al autoritarismo y la violencia, y también, los cambios al interior de la escuela (la crisis de legitimidad de la escuela con sus formas tradicionales de la autoridad), pero, frente a esta situación, plantea la necesidad de “recuperar la vocación”, por sobre las cuestiones de autoridad tradicional y burocrática (las hegemónicas cuando se piensa la autoridad en la escuela). Lo que se plantea más que un retorno al ejercicio más

estricto de la autoridad es la recuperación de ciertos aspectos carismáticos de los profesores, para tener una mejor “llegada” a los jóvenes. Y si bien hay un desplazamiento respecto del modelo subjetivante, sigue manteniéndose la idea de que los docentes y los directivos pueden integrar a los jóvenes, principalmente a partir de la concepción tradicional de identidad: es decir, que sean individuos críticos, más racionales, que tengan más herramientas de lenguaje. Y la acción sigue estando siempre enfocada sobre los alumnos como casos particulares, pensando siempre cómo integrarlos al modelo clásico de subjetividad. En ese sentido, se los ve como sujetos que tienen que ser integrados, y la dimensión de agencia se asocia más a los docentes y a los directivos que a los estudiantes como sujetos con potencialidad de generar nuevas lógicas.

El tercer tipo y último clima escolar es, según Di Leo, totalmente fragmentario. Es un clima que el equipo del IIGG articuló mucho con su propuesta de promoción de la salud, un tipo de política de subjetividad distinta en relación a la escuela. Por un lado, desde los discursos con mayor circulación se visibiliza la conflictividad, la fragmentación de la escuela, pero al mismo tiempo y a pesar de esa mirada crítica respecto de la escuela, los estudiantes siguen luchando y demandando reconocimiento. Aparece con fuerza la temática. Por lo tanto remarca Di Leo, desde el equipo del IIGG se retomó con fuerza el concepto de “tácticas de impugnación de autoridad” que Gabriel Noel emplea en su tesis. Pero al mismo tiempo que estas tácticas aparecen y podrían ser vistas como una forma de impugnar la autoridad (en un sentido jurídico-moral), también es interesante señalar su importancia como formas de resignificación del vínculo con la institución. La existencia de estas tácticas demuestran que los estudiantes siguen demandando que los reconozcan como sujetos que construyen su propia subjetividad en el espacio social, es decir, la institución sigue siendo interpelada por los jóvenes para que sea un espacio de subjetivación. Por lo tanto, otro concepto que el equipo del IIGG recupera en el análisis de estas cuestiones es el de “lucha por el reconocimiento” de Paul Ricoeur. Para los discursos estudiados, destaca de sobremanera la centralidad que tiene la noción de “confianza”. De esta manera, Di Leo y equipo llevaron a cabo un profundo análisis sociológico para ver qué lugar ocupa la confianza en la modernidad. Por un lado, es de destacar que la relación entre adolescentes jóvenes y adultos funciona como una forma de articulación de los sistemas abstractos con la propia biografía. Pero por otra parte, llama la atención lo que emergía, frente a las concepciones tradicionales de subjetividad, en los espacios de talleres y los trabajos que hacían los jóvenes (principalmente los de edad más avanzada) en torno a lo que ellos habían señalado como posibles causas de la violencia. Así, emergía con fuerza la temática de la discriminación, la cuestión de la mirada (cuestión de la cual el frecuente “me miró mal” es sólo un ejemplo). Frente a estos problemas, los estudiantes planteaban la necesidad de generar espacios donde pudieran dialogar a través de distintos recursos: la música, el teatro las artes plásticas. Y es allí donde los investigadores intuyeron que se podía leer otro tipo de subjetividad, una especie de desplazamiento -en relación a las concepciones tradicionales de subjetividad- donde más allá de buscar resolver casos puntuales, se plantea la creación de escenarios con posibilidad de crear una autonomía en relación a la institución y en relación a los otros que era dialógica (retomando en este caso el expositor y su equipo a Castoriadis). Autonomía que según Di Leo sólo se puede construir en las instituciones, en los diversos espacios sociales, a partir de un despliegue de flexibilidad de los propios sujetos, de una aceptación de que el otro es constitutivo del yo-mismo.

En el discurso de los jóvenes investigados, apareció con mucha frecuencia un conjunto de referencias como “los demás” o “los otros”. Los jóvenes, según lo revelan las indagaciones del equipo, se narran a sí mismos siempre haciendo fuerte hincapié en los compañeros, los docentes, la propia familia. Este es el contexto que Di Leo señala como positivo para enfrentar el problema de la violencia.⁵ Como conclusión, señala Di Leo que la escuela puede ser un espacio de construcción de otras subjetividades y esto impactaría de manera sumamente positiva en las posibilidades de prevención y enfrentamiento de la violencia.

5 Y destacó el expositor de la experiencia realizada por algunas de las escuelas incluidas en su trabajo, que llegaron a organizar las “Jornadas de Escuela Libre” en las cuales se hacían talleres con algunos docentes, (planteando un cierto desplazamiento de la escuela tradicional).

IV. PRIMERA RONDA DE PREGUNTAS

A continuación, finalizadas las intervenciones de los tres primeros equipos, se abrió un breve espacio de preguntas en el que hubo dos intervenciones. En primer lugar la Dra. Carina Kaplan planteó una pregunta al equipo francés. La intervención consistió en remarcar la inquietud que les suscitaba lo expuesto por los franceses, dada la estrecha vinculación que tiene con su propio tema de investigación, ante lo que les parecía un riesgo potencial en la aplicación de la Encuesta de Victimización: Que la misma estuviera preconizada por una oficina llamada “Observatorio Nacional de la Delincuencia”. La preocupación es por una posible tendencia a vincular la violencia en las escuelas con el delito y luego por la mirada criminológica interviniendo en la resolución del problema escolar de la violencia.

La respuesta de Jean Claude Emin consistió por un lado en admitir la gravedad del problema y remarcar que efectivamente, es una falencia con dos dimensiones: una teórica (la falta de homogeneidad y claridad conceptual) y una política.

De los tipos de conducta violenta que uno puede hallar en una escuela, el Dr. Emin remarcó tres tipos que en muchas ocasiones en su país son correctamente diferenciados: el primer conjunto que llama “normal” en el cual podemos encontrar hechos violentos que son una parte casi inevitable de la experiencia escolar, los “delitos escolares” consistentes en el incumplimiento de las obligaciones de la escuela, y los delitos en sí mismos. A esta falta de diferenciación entre estos distintos niveles está vinculada una tendencia a judicializar muchos comportamientos y a otorgar a las autoridades de la Escuela prerrogativas jurídicas, lo que representa un verdadero obstáculo antes que una posible solución al problema de la violencia.

Por otro lado, el expositor francés también hizo una intervención enfatizando en un problema que emerge de la experiencia misma de la investigación que es la falta de homogeneidad conceptual en los trabajos académicos. La disparidad de definiciones en conceptos de práctica pedagógica o de la temática de la violencia en las escuelas lleva en muchos casos a confusiones y a dificultades en el intercambio de ideas. Propuso entonces como solución, avanzar en la conformación de una nomenclatura, nacional o internacional para salvar estas dificultades, tema que será retomado luego en un interesante debate al cierre de la jornada.

CIERRE DEL PRIMER BLOQUE GABRIEL NOEL

**COORDINADOR POR LA UNSAM DEL OBSERVATORIO
ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS**

El comentario de cierre del primer bloque de exposiciones estuvo a cargo del Dr. Gabriel Noel, coordinador por la Universidad Nacional de San Martín del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

El comentario comenzó con la puesta en común de las dos primeras presentaciones, la de la misión francesa y la del equipo de FLACSO, retomando y enfatizando el debate abierto en la ronda de preguntas acerca de la necesidad de generar un corpus conceptual común para el estudio de la violencia en las escuelas.

En cuanto a la presentación del equipo de FLACSO mas específicamente, Noel se centró en dos cuestiones vinculadas ambas a la cuestión de la “retórica de la violencia” que el equipo coordinado por la Lic. Duschatzky propone poner en suspenso al inicio de su intervención. La primera cuestión, consistió en remarcar el hecho de que violencia es una categoría al mismo tiempo descriptiva y moral. Sin embargo esto no implica ignorar que existe además un conjunto de “sentidos nativos” sobre la violencia, la manera en que definen y experimentan la violencia tanto los perpetradores como las víctimas de la violencia, significados que deben ser analizados y revisados. Es

decir, que la violencia sea además de una categoría descriptiva una categoría moral, no dispensa a los científicos sociales de la responsabilidad de tomarla en serio, lo que muchos antropólogos llaman (y también en cierta forma la Lic. Duschatzky y el Dr. Emin rescatan) la “positividad de la violencia”.

Por lo tanto, si bien la violencia es una categoría moral, algo que se quiere evitar o erradicar, al mismo tiempo si tomamos en serio los sentidos nativos y los efectos que las prácticas que nosotros llamamos violencia tienen en los usos de esos actores, la violencia es utilizada para construir lazos sociales en muchas situaciones. Lo que el comentarista remarcó entonces es que se vuelven cruciales las preguntas planteadas anteriormente por Duschatzky: ¿Qué tipo de vínculos sociales proponer en lugar de la violencia? ¿Qué reemplaza a la violencia como fundamento del lazo social? Pero también ¿Cómo integrar estas variaciones de la experiencia escolar con el ejercicio pleno de la misión educativa de la escuela? Porque, remarcó Noel, un riesgo que tienen estas nuevas experiencias pedagógicas, es el de una cierta “fascinación populista” por algunas formas exóticas de subjetividad, que se producen en contextos escolares que aparentan ser “atípicos” (en comparación con los contextos predominantes o hegemónicos). El desafío como plantean la Lic. Duschatzky y el equipo de FLACSO no se agota en la postulación de estas “experiencias alternativas” de construcción de subjetividad, sino que debería ir más allá: el reintegro de estas nuevas experiencias pedagógicas, en el marco de la experiencia plena de lo que significa estar en la escuela.

Luego Noel hizo una breve referencia a la exposición del equipo del Instituto Gino Germani, destacando el aspecto metodológico por la integración realizada entre metodologías cualitativas y cuantitativas, a contramano de una tendencia general que él observa en la Argentina entre los cultores de ambas metodologías a ir por caminos diferenciados, cuando el camino más fructífero sería la integración.

Por último, Noel concluyó el comentario retomando algunos aspectos de la exposición de la misión francesa con una breve referencia al problema de la relación entre la escuela y su entorno. Noel remarca los dos errores simétricos que el discurso mediático sobre el problema de la violencia en las escuelas suele cometer: El primero ocurre cuando se piensa la violencia en la escuela como si todo lo que ocurriera en la escuela tuviera causas escolares. Este primer error es el que está implícito en el confuso concepto “violencia escolar”. El error se relaciona con la perplejidad del sentido común a propósito de los cambios de la escuela, como si esta pudiera ser inmune a los profundos cambios del entorno, y por lo tanto, responsable, y causa de todo lo que ocurre al interior de la escuela. Esta perplejidad a su vez, se vincula con la creencia errónea de que la escuela debería poder solucionar todos los problemas que la atraviesan. El segundo error simétrico a este primero, consistiría según Noel en pensar que la escuela es mero reflejo de su afuera. Si este fuera el caso no hay nada que la escuela pueda hacer. Sin embargo, lo que demuestran los datos presentados por el equipo de Ana Lía Kornblit es que hay una modulación institucional que la escuela ejerce sobre lo que llega a la escuela, y que esa modulación no es ni completamente impotente, ni absolutamente omnipotente.

VI. EXPOSICIÓN A CARGO DE CARINA KAPLAN INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UBA

La exposición del equipo de Investigación de Ciencias en la Educación estuvo a cargo de la coordinadora de dicho grupo, la Dra. Carina Kaplan. La misma estuvo dividida en dos partes: **Una primera en la que presentó las dimensiones conceptuales, epistemológicas y políticas del trabajo y un segundo bloque en el que compartió con los presentes, los resultados de un estudio exploratorio vinculado con la temática.**

La Dra. Kaplan comenzó la primera mitad de la exposición remarcando que quizás la característica más evidente del fenómeno de la violencia en las escuelas sea su enorme mediatización. Por una parte, señaló la expositora, es de destacar que a partir del inicio de la misma, fue que empezó el auge de producciones científicas y estratégicas políticas o programas de intervención en torno a la misma. Pero por otro lado, el sentido común social, lo que se podría denominar “doxa dominante”, en torno a la cuestión de la violencia, sume a estas distintas producciones y estrategias en un discurso social específico que es el discurso de los medios.

En este sentido, lo que un sistemático y profundo rastreo de la temática en la prensa gráfica desde los años 80 ha arrojado al equipo de la UBA es que en el discurso mediático predomina una visión criminalizante y judicializante sobre los jóvenes: en la cual se asocian básicamente violencia y delito, donde se identifica a los jóvenes como sujetos peligrosos y donde las respuestas que más o menos explícitamente aparecen como necesarias son la llamada “mano dura” y la “tolerancia cero”.

Al realizar la genealogía del concepto de violencia escolar en la primera investigación, el equipo del Instituto de Ciencias de la Educación advertía que el mismo proviene del campo de las fuerzas de seguridad, no es un término del campo educativo, pedagógico o escolar. La nominación “violencia escolar” es, insiste la Dra. Kaplan, algo muy distinto al concepto al cual hizo alusión anteriormente el equipo francés de “violencia en las escuelas”. La mera nominación de la violencia como escolar implica una producción discursiva, de sentido particular.

Estas ideas empezaron a aparecer como parte de un lenguaje que si bien no es un lenguaje pedagógico, un lenguaje que predomina en las escuelas, efectivamente admite de alguna manera nombrar estos actos y lo que es interesante es que es también una línea académica, toda una producción académica ha retomado y circulado en torno a este concepto. Se podría incluso postular la emergencia de un mercado sobre la violencia en las escuelas, y una mercantilización de la temática. Lo que según la expositora han advertido con el equipo, es que por un lado hay un predominio en el corpus de investigaciones, de los trabajos de corte psicológico, e individualizante, en los cuales la mirada o la perspectiva que predomina es la determinista/biologicista, o bien una mirada patologizante sobre la cuestión, y en el campo sociológico, han proliferado mayormente lo que se denominan estudios de “experiencias de victimización”, que son en realidad una manera de trasladar el concepto de “comportamientos antisociales” o “delictivos” al campo educativo.

En abierta oposición a toda esta tendencia, la intención del equipo del Instituto de Ciencias de la Educación es el de producir aportes teóricos-científicos sobre la construcción social de las violencias en la escuela, desde un enfoque socio-educativo. Algunos puntos de partida que proponen como contrapropuesta serían, en primer lugar el de **considerar a la violencia como una propiedad relacional**: no es una sustancia. No existe el “gen de la violencia escolar”. Tales conceptos forman parte del pensamiento determinista/biologicista que consiste en encubrir como biológico, innato e inmutable aquello que es sin lugar a dudas, social. En segundo lugar, proponen considerar al fenómeno de la violencia como un constructo social y cultural. Y por último, tener siempre presente como hipótesis que la desigualdad y la exclusión son el caldo de cultivo de los comportamientos violentos. No se puede ingresar al territorio de la violencia en las escuelas ni al

estudio de nuestra intervención, sin entender las mediaciones entre la violencia en las escuelas y la desigualdad y los procesos de exclusión social. El sinsentido de la existencia social está en la base de los comportamientos sociales violentos: cuando los jóvenes no encuentran un sentido a su existencia social, tienden a generar conductas con mayores niveles de violencia. La imposibilidad de elaborar un proyecto de vida, de encontrarle un sentido a su existencia social está en la base de muchos de los comportamientos violentos, y por lo tanto la escuela opera o podría operar en este caso como un factor fundamental de cohesión social.

La pregunta que según la expositora se le formula a la escuela es en qué medida la escuela actúa como un factor de mediación con el discurso social criminalizante/judicializante, por qué o cómo, o si es que podemos hablar de una incursión importante de un discurso de sentido común criminalizante en la escuela. En qué medida la escuela está contrarrestando o haciendo eco de ese discurso, cuál es la mirada social que se construye sobre los jóvenes y la violencia de los jóvenes en la escuela.

Uno de los intereses centrales de las indagaciones del Equipo es entonces establecer qué tipo de prácticas de socialización y que formas de subjetivación se producen en las escuelas, indagar sobre las formas de la sociabilidad, la construcción de la autoridad, las emociones y los miedos de los alumnos, y las relaciones con dimensiones de sus trayectorias o experiencias escolares. Comprender desde una perspectiva socioeducativa la dimensión emocional, es importante para el equipo del Instituto de Ciencias de la Educación, porque permite recuperar desde una perspectiva colectiva, esta dimensión de la vida escolar que ha sido por lo general subsumida, como aspecto de la psique individual, por ciertos enfoques de la psicología. Se recupera esta dimensión de la vida de los sujetos que es la dimensión emocional, entre otras cosas a partir de la producción colectiva de los miedos en la escuela.

Por último, se trata también según Kaplan de rescatar un componente histórico, y examinar críticamente la taxonomía social entre alumno violento y no violento, escuelas violentas/no violentas, puesto que el discurso mediático y la sociedad toda necesitan que la escuela de alguna manera entre en esos casilleros que son contruidos culturalmente. No hay intrínsecamente, ninguna propiedad que sea en sí misma violenta: En todo caso, hay una dimensión histórica de qué se considera como violencia, que varía según la época.

De esta manera cerró la Dra. Kaplan la primera parte de su exposición y pasó a presentar los resultados de la última investigación de su equipo. La misma, se trató de un intento exploratorio y preliminar por abordar las representaciones sociales, las percepciones de los actores en un estudio exploratorio preliminar, sobre la violencia en la sociedad y en las escuelas.

Si bien el trabajo de campo fue importante y extenso, no se trató de un trabajo estadísticamente representativo. Antes bien, consistió en un estudio exploratorio en 4 ciudades: La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad de Buenos Aires. Las ciudades fueron elegidas debido a la distancia geográfica que las separa pero además, a partir de un "mapeo" obtenido del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. El interés era elegir ciudades que tuvieran mucho o nada de producción de investigaciones de la violencia al interior de las escuelas.

El trabajo de campo fue no obstante según la expositora exhaustivo: se entrevistó a directivos y equipos de conducción, docentes y alumnos. Sin embargo esta segunda parte de la presentación de la Dra. Kaplan estuvo centrada en los resultados de un cuestionario aplicado a 650 estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias, de 16 escuelas de distintos sectores sociales (medios y populares) que cursaban sus estudios en el año 2006.

El objetivo general de la aplicación de este instrumento era indagar en las ideas y las percepciones de estos jóvenes al respecto de la violencia en la sociedad y en las escuelas y los datos presentados por la expositora fueron una resumida selección de los resultados más relevantes. Algo en que la expositora a cargo del equipo del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación hizo énfasis es el hecho de que los jóvenes encuestados fueran jóvenes escolarizados de los últimos años, y esto por el hecho de estar afectados por lo que podría denominarse un "efecto institución". Son los sobrevivientes al sistema escolar y por lo tanto, es de suponer que han atravesado un efecto de socialización importante.

Una idea que según la Dra. Kaplan se suele reproducir es que estos jóvenes son bastante conservadores y que avalarían el discurso a cerca de la mano dura y de la tolerancia cero. Sin embargo según los resultados obtenidos por el equipo de la UBA, ante la pregunta de cuáles serían las medidas o las estrategias para enfrentar la violencia en la sociedad y en las escuelas, la visión que estos jóvenes tienen resultó bastante más amplia de lo esperada. Según los datos recolectados, la gran mayoría se inclinó por considerar que dar más educación a todos, intervendría favorablemente sobre los niveles de violencia: la educación aparece entonces como un factor de prevención de la violencia en la sociedad. La segunda respuesta con mayores porcentajes fue la medida de “castigar a los corruptos”. En tercer lugar, el trabajo para todos, y sólo un 10% de los estudiantes sostenía que abrir cárceles podía ser una solución.

Otra cuestión que según la expositora comenzaron a descubrir a partir de la misma tarea de investigación como un factor importante vinculado al fenómeno de la violencia en las Escuelas es la confianza. Y en este sentido destacan algunos resultados del cuestionario, bastante contrapuestos a un discurso que postula la decadencia de las instituciones sociales más tradicionales de la sociedad: es llamativo en este sentido por ejemplo, cómo los jóvenes se referían a la familia, como una de las instituciones que les generaba mayores niveles de confianza, ya que en las entrevistas realizadas a directivos, si bien por un lado la familia aparecía como el lugar en el que podía superarse la violencia, también emergía como una posible causa de la violencia. Otras instituciones que aparecieron con altos niveles de confianza fueron las universidades, los hospitales y la misma escuela. La Escuela aparece como un lugar confiable. La religión, la iglesia también ocuparon un lugar central. En cambio la Cárcel aparece de nuevo, en el último lugar. Queda claro que para los estudiantes entrevistados la cárcel no es, o no representa, ni una respuesta válida, ni una institución confiable, lo cual según la Dra. Kaplan resulta interesante primeramente porque por un lado, estos resultados se dan en un momento histórico en el que los sistemas carcelarios de nuestro país vive un momento de reconfiguración institucional y funcional y por el otro, porque la Cárcel es una respuesta posible al problema de la violencia que se vincula con las ya mencionadas políticas, perspectivas y discursos ideológicos, de la mano dura y la tolerancia cero. Otra relación interesante vinculada a la variable de confianza es la que se establece con las percepciones que los estudiantes tienen sobre las sanciones que pone la escuela o las autoridades, y la justicia o injusticia de los castigos aplicados. Lo que surge de los datos es que en la medida en que se percibe una situación de justicia en relación a la aplicación de las normas, la confianza aumenta.

Un tercer conjunto de resultados presentados por el equipo de la UBA fue el relativo a las percepciones sobre la seguridad de la escuela a la que asisten. En cuanto al porcentaje de estudiantes que consideraron segura a su escuela, 3 de cada 10 respondió que percibe como segura su escuela mientras que 2 de cada 10 la percibe como insegura. Profundizando en los argumentos por los que los estudiantes entrevistados consideran o no a su escuela como más o menos segura, un porcentaje relativamente importante de los estudiantes se inclinó por lo que podría denominarse “competencia de las autoridades y personal de la escuela”. La escuela es más segura en la medida en que las autoridades y el personal de esta poseen una buena dirección, pendientes de los estudiantes. La presencia del personal de seguridad (policía o seguridad privada) forma parte de los argumentos que esgrimió un importante porcentaje de los jóvenes encuestados para considerar a su escuela más o menos segura.

Es de remarcar que un 15% de los estudiantes declaran nunca haber vivido situaciones de inseguridad en su escuela. Pero sin lugar a dudas el argumento por el que la gran mayoría de los estudiantes consideran a su escuela insegura se vincula con los posibles problemas de infraestructura edilicia. Y, remarcó la expositora, que las condiciones de vida de los estudiantes, desde el punto de vista edilicio sean realmente complicadas, es algo harto conocido a la vez que paradójico, puesto que en muchos casos reproduce la precariedad preexistente del hogar. Por último, un porcentaje de los estudiantes consideran que un factor importante a la hora de definir a su escuela como segura o insegura es la presencia o ausencia de controles en la entrada y salida de gente. Esto nos da la pauta de un cambio en una de las cuestiones clásicas de la Escuela Argentina: su carácter abierto e irrestricto a toda la comunidad. Lo que es interesante de este tercer conjunto

de datos relativos a la seguridad y la inseguridad, es que un problema alrededor del cual se hacía mucho foco en el momento en que el equipo a cargo de la exposición inició sus tareas, el de las armas en la escuela, no resultó ser (al menos según lo que muestran los resultados obtenidos en este primer acercamiento exploratorio) el principal problema o factor. Es interesante remarcar por último que la misma relación entre sensación de justicia y confianza anteriormente señalada se da también para esta variable: la sensación de seguridad aumenta y disminuye directamente junto con la percepción de la escuela como justa o injusta.

La cuarta dimensión indagada en este cuestionario es la del miedo. La emoción social del miedo, es según Kaplan un componente crucial para analizar la cuestión de la violencia: la mitad de los estudiantes manifestó haber sentido miedo en la escuela. Sin embargo es interesante, remarca la expositora, que cuando en el cuestionario se preguntaba a los estudiantes qué situaciones les generaban miedo lo que predomina es el miedo o el temor a todo aquello vinculado directamente al dispositivo escolar: las malas notas, las sanciones. Solo al realizar un cruce con el sector social se pudo observar que en los sectores populares predomina el miedo a ser agredidos físicamente. El segundo lugar general es ocupado por el miedo a recibir burlas, insultos, cargadas y el miedo a ser lastimados cerca de la escuela. El miedo a las amenazas un 23% y el miedo a ser robado, un 7%. Otro dato interesante es que si se observa la relación entre los distintos miedos dentro y afuera de la escuela, predomina una mirada relacional entre las características del barrio y las características o las percepciones acerca de la seguridad en la escuela. Cuanto más inseguro es percibido el barrio, más segura es percibida la institución escolar y a la inversa, cuando el barrio es percibido como más pacificado, varía también en ese sentido la percepción acerca de la seguridad en la escuela.

Un quinto conjunto de elementos es el de aquellos relativos a la victimización: el 50% de los estudiantes ha dicho que ha sido víctima fuera de la escuela y el 28% dentro de la escuela. En cuanto a la portación de armas como posible factor de victimización, por una parte los alumnos fueron interrogados respecto de la percepción de la gravedad que poseen ciertas situaciones, y efectivamente la portación de armas fue vista como la situación más violenta y grave por el mayor porcentaje de alumnos. Pero por otro lado, al preguntarles si efectivamente vieron en alguna ocasión armas en la escuela sólo un 8,4% se expresó afirmativamente en cuanto a las armas de fuego y un 25,9%, en cuanto a las armas blancas. Lo que concluye Kaplan es que si bien se podría hablar de la portación de armas como un problema a enfrentar, es claro que el problema se vincula principalmente con las armas blancas y además hay que tener en cuenta que en cuanto a la frecuencia del fenómeno, solo un 2,5% de los estudiantes encuestados sostuvo que la presencia de armas es una situación que se da siempre o casi siempre en su escuela. No hay que perder de vista sin embargo la importancia que tiene este tema como factor directamente vinculado con la sensación de seguridad: hay claramente mayor tendencia a percibir la escuela a resguardo en los jóvenes que no han visto armas en la escuela. Es decir, la presencia de armas, más allá de que sea importante o no desde el punto de vista estadístico puede profundizar gravemente la situación de inseguridad. Y mucho más profunda es esa incidencia a su vez cuanto que más frecuente: si la tenencia de armas es una situación frecuente, el sentimiento de inseguridad también será mucho mayor.

Por último, una sexta variable indagada por este instrumento y asociada a la cuestión de la violencia es la discriminación. Casi el 33% de la muestra empleada de estudiantes manifestó haber sido discriminado en alguna ocasión. El indicador más importante de discriminación fue por el aspecto físico: un 27% considera que se siente discriminado por el aspecto físico, un 14% por el color de piel, un 14% la vestimenta, 10% por el barrio en el que se vive, ser extranjero y por último lugar el cuadro de fútbol. Es decir, todo un conjunto de factores que son un indicio de discriminación por cuestiones de clase. Es importante señalar, remarcó Kaplan, que el sentimiento de confianza anteriormente analizado aumenta en relación inversa con la discriminación.

Para finalizar la exposición, Kaplan señaló el estado por entonces actual de la investigación del grupo por ella coordinado, quienes se encontraban iniciando una segunda etapa, en la cual se centrarían particularmente en lo que señalaba como objetivo general al comenzar la exposición: cómo es que se manifiesta o cómo se va de alguna manera expresando el sentido común punitivo

en la Escuela. Sin embargo, aclara también que incluso dichas indagaciones están enmarcadas siempre en un horizonte más amplio: el de producir una mirada pedagógica acerca de la cuestión de la violencia en las escuelas, que intente superar la mirada criminalizante, la asociación mecánica entre violencia y escuela. Sólo con este propósito en mente es que se vuelve necesario saber cómo y en qué grado ha penetrado en la escuela el orden de la doxa criminalizante y cuáles son las mediaciones que establece la institución escolar, respecto a este conjunto de creencias o sentido común, respecto de los jóvenes y particularmente y en particular de los alumnos.

SEGUNDA RONDA DE PREGUNTAS

La segunda ronda de preguntas se inició con una pregunta realizada por el Dr. Pablo Di Leo del equipo del IIGG a la Dra. Karina Kaplan acerca de por qué utilizaron el significante “seguridad” para abordar la temática de la violencia.

La respuesta de Kaplan fue que la pregunta de Di Leo forma parte de una discusión hacia el interior mismo del equipo. Pero si bien la noción seguridad desde el punto de vista sociopolítico es trabajada desde perspectivas que podrían vincularse con ese discurso judicializante y criminalizante que el mismo equipo critica en su trabajo, no deben confundirse estas con la perspectiva adoptada.

Y continúa el becario Sebastián García: si bien en principio la crítica es pertinente, como ya se ha visto que los resultados del cuestionario demuestran, el concepto de seguridad puede ser disparador de una multiplicidad de otros sentidos apartados del sentido común, como por ejemplo los problemas edilicios. Dado el objetivo inicial del equipo (comprobar en que medida la doxa criminalizante está o no presente en la escuela) la indagación según García era sumamente pertinente. En la sociedad por lo general la seguridad está vinculada con el delito, pero en la escuela, lo que demuestran los resultados del trabajo del equipo de la UBA es que el término puede adquirir otros sentidos, lo que demuestra que lejos de ser una categoría puramente descriptiva, la categoría seguridad es sobre todo una categoría moral. De la misma forma, utilizar el concepto violencia en lugar del de seguridad no saldaría según García el problema, puesto que también el concepto de violencia es un concepto con una fuerte carga moral. Y lo mismo sucedería con otros similares o aparentemente equivalentes como el de riesgo, peligrosidad, o cualquier otro concepto que apunta a describir cómo el sujeto evalúa su entorno. En este sentido, el lugar que jugaría el concepto de seguridad no es el de “sentimiento de inseguridad”, sino más bien un aspecto de la evaluación del entorno, de objetivación del lugar que habitan por parte de los sujetos. El término estudiado por el equipo de la Facultad de Filosofía y Letras que se vincula mayormente con el denominado “sentimiento de inseguridad” sería el de miedo.

A la respuesta ofrecida por Kaplan y García, responde Di Leo con una recomendación metodológica de empezar a trabajar con estrategias cualitativas para explorar a través de estos datos los otros posibles sentidos del término “inseguridad”.

CIERRE A CARGO DE MARTA SOUTO CENTRO FRANCO-ARGENTINO DE ALTOS ESTUDIOS

El comentario de cierre a cargo de la Lic. Marta Souto “empalmó” directamente con este bloque de intervenciones, sumándose al debate en curso. Inició su intervención remarcando lo ya dicho por Kaplan y García -la importancia del término seguridad- y alertando que inhibir este término por sus posibles connotaciones políticamente negativas, sería inhibir una cosmovisión y desatender la importante relación entre este término y el de violencia. Cuando el equipo de la Facultad de Filosofía y Letras habla de seguridad en realidad se plantea una mirada más integral sobre esta temática, en este sentido, vuelve a retomar el ejemplo de los estudiantes encuestados para los cuales es la infraestructura, el lugar físico, lo que les provoca miedo o sensación de estar en riesgo. Y en el mismo sentido, la expositora señala la contradicción que se da cuando en las encuestas la cárcel no aparece como un lugar confiable, pero sí la presencia policial, lo

cual podría tratarse de una muestra de cómo una cierta lectura mediática de la realidad también impregna a los estudiantes, y un lugar de la cercanía a los estudiantes, que parece estar ocupado hoy más por la policía que por los funcionarios de la Escuela (lo que podría estar dando cuenta de un cierto modo de vivencia de los estudiantes).

A continuación la Lic. Souto agregó sus propios comentarios al respecto del trabajo de la Dra. Kaplan y su equipo. La primera pregunta que se hace es si el cuestionario efectivamente es el mejor camino para obtener el significado de la palabra “seguridad”, o si no conlleva el riesgo de “orientar” a los respondientes hacia algún sentido específico o no. También plantea Souto la pregunta por el significado del concepto violencia y los múltiples significados que le pueden ser atribuidos. Souto desconfía de la posibilidad de acordar un significado unívoco para el concepto, pero sí consideró importante realizar una diferenciación de los múltiples significados que están incluidos al interior del mismo concepto.

Un aspecto del trabajo del equipo de la Facultad de Filosofía y Letras que la comentarista destacó es su aproximación sociológica al fenómeno de la violencia. En esta mirada sociológica planteada por Kaplan y su equipo, en la cual son centrales los procesos de socialización y subjetivación, el estudio de los miedos y las emociones por ejemplo se realiza desde un punto de vista sociológico. Souto relacionó estas investigaciones con una ruptura bastante en boga en el campo de la teoría sociológica: la del concepto sociedad, lo que según Souto permitiría pensar no a “la sociedad” como una totalidad única sino la emergencia de muchas sociedades distintas. Pero además, más allá de esta lectura sociológica, el hecho mismo de plantear la violencia de manera relacional pone en juego una lectura adicional que es la de la Psicología Social y la perspectiva “institucional” y que Souto recomendó al equipo que tuviera en cuenta.

Otro comentario que Souto realizó estuvo centrado en el tema de la criminalización de la violencia escolar. En cuanto a los medios, enfatizó el carácter empresarial de éstos: su objetivo es el mercado y la venta de las imágenes que producen. Pero estas representaciones, se instalan luego en el público y se vuelven difíciles de remover. Remarcó entonces la comentarista la importancia de realizar producciones pedagógicas sobre la violencia escolar.

En este sentido, destacó también la producción que actualmente circula desde la pedagogía y el psicoanálisis en torno al problema de la violencia que la propia Escuela instala en sus dispositivos, en la asimetría, en la imposición de cierta “cultura oficial”. Una violencia tácita, que se encuentra desde los orígenes mismos de la institución escolar y que no se hace visible de manera inmediata. Y en este sentido, la Lic. Souto citó la pregunta del cuestionario aplicado por el equipo de la Facultad de Filosofía y Letras en la cual se pregunta a los estudiantes por la seguridad y estos responden destacando la importancia de la idoneidad del personal. Según la comentarista, lo que indica esta respuesta es la importancia que tiene el cuidado, el buen trato, el que los estudiantes no sean y no se sientan abandonados por la institución. Y plantea además interesantes preguntas por la identidad de los jóvenes en la escuela, y por las demandas que estos puedan tener respecto a la escuela y su personal. En este mismo sentido, destacó también que una de las principales causas de inseguridad señalada por los estudiantes al contestar el cuestionario, haya sido la posibilidad de recibir bajas calificaciones o sanciones disciplinarias y la resignificación de esta posibilidad como una amenaza constante. Y esto para Souto por una razón: el estudiante que no puede responder a estas demandas de la Escuela se queda fuera de los circuitos de formación.

Por último y para concluir su comentario, Souto destacó que el trabajo presentado en este último bloque deja sentadas algunas pistas para pensar en torno a la vinculación entre las instituciones/ los adultos y los jóvenes; desde la premisa de la aceptación de los segundos por los primeros, comenzar a trabajar con ellos o a buscar en los intersticios las respuestas en torno al problema de la violencia. El trabajo del equipo coordinado por la Dra. Kaplan también contribuye a no agrandar innecesariamente el problema. Los resultados obtenidos por este equipo y también en cierta medida por los demás expositores muestran que al contrario de la imagen que han instalado los medios en cuanto al problema de las armas (sobre todo las blancas) o muertes al interior de la escuela, en fin, de los problemas serios de violencia en las escuelas, los porcentajes no son tan altos y por lo tanto la extensión del fenómeno probablemente no sea tan profunda como se cree.