

Fredy Rivera Vélez, editor

Seguridad multidimensional en América Latina



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 3237960
www.flacso.org.ec

Ministerio de Cultura del Ecuador
Avenida Colón y Juan León Mera
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 2903 763
www.ministeriodecultura.gov.ec

ISBN: 978-9978-67-165-8
Cuidado de la edición: Paulina Torres
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Crearimagen
Quito, Ecuador, 2008
1ª. edición: julio 2008

Índice

Presentación	9
Estudio introductorio	
Seguridad multidimensional en América Latina	11
<i>Fredy Rivera Vélez</i>	
 FRONTERAS, MIGRACIONES Y SEGURIDAD	
Alambres, mojados y trampas: seguridad fronteriza y diversidad de los circuitos de migración legal	37
<i>Mario Constantino Toto</i>	
La Triple Frontera y la amenaza terrorista ¿Realidad o mito?	57
<i>Josefina Lynn</i>	
La protección humanitaria frente a la ambigüedad del sistema de refugio en Ecuador	81
<i>Paulina Larreátegui B.</i>	
La seguridad internacional como concepto multidimensional: conflicto Argentina-Uruguay por las papeleras	99
<i>Ana Laura García</i>	
Nuevos escenarios de viejas disputas: olvido y memoria en las relaciones uruguayo – argentinas	121
<i>Alba Goycochea</i>	

FUERZAS ARMADAS, SOCIEDAD Y POLÍTICA

Towards A New Understanding of Civil-Military Relations 143
Thomas C. Bruneau, Steven C. Boraz y Cristina Matei

Las Fuerzas Armadas y la construcción de un espacio social más democrático 179
Martha Vicente Castro

Las Fuerzas Armadas y las elecciones en el Perú 191
Ivette Castañeda García

Impacto de los procesos de DDR en la vida y seguridad de las mujeres 219
Luz Piedad Caicedo

Del cuartel a Miraflores: relaciones civil – militares y el inicio de una nueva era política en Venezuela 237
Xavier Rodríguez Franco

La carrera armamentista en Sudamérica 261
Gustavo Ernesto Emmerich

NARCOTRÁFICO

Dificultades para un régimen multilateral efectivo contra el narcotráfico en la zona andina 279
Anna Ayuso

La política de la Unión Europea de lucha contra las drogas: ¿cuál prioridad en la agenda para la cooperación con los países andinos? 307
Marie-Esther Lacuisse

VIOLENCIA, SEGURIDAD CIUDADANA E INSTITUCIONES

Instituciones viejas, necesidades nuevas. Transformaciones educativas y subjetivas en las violencias escolares en Argentina y Ecuador 325
Norma Alejandra (Marcia) Maluf

Violencia, seguridad y el Estado:

los fundamentos discursivos de las políticas de seguridad ciudadana en Centroamérica 351
Peter Peetz y Sebastian Huhn

Elementos para la construcción de políticas públicas de seguridad ciudadana 369
Claudia Patricia Gómez Rojas

Relación entre convivencia y seguridad ciudadana 395
Myriam Román Muñoz

El aporte del Libro Blanco de la seguridad ciudadana y la convivencia de Bogotá a la gobernabilidad de la seguridad urbana 413
Elkin Velásquez M

Representaciones de la (in)seguridad y la violencia urbana. La mirada de los jóvenes en la Ciudad de México 433
Natalia Gontero

La reforma policial en el Ecuador: un tema relegado al olvido 451
Daniel Pontón C.

COOPERACIÓN, INTEGRACIÓN Y SEGURIDAD REGIONAL

Instituciones y cooperación subregional del Cono Sur frente a amenazas transnacionales. Una comparación con la experiencia en Haití 483
Elsa Llenderrozas

La Seguridad: una prioridad en la agenda de las Américas 499
Ana Marcela Mungaray Lagarda

**Violencia, seguridad
ciudadana e instituciones**

Instituciones viejas, necesidades nuevas Transformaciones educativas y subjetivas en las violencias escolares en Argentina y Ecuador

Norma Alejandra (Marcia) Maluf*

De la interpretación y multivocidad de la violencia escolar

La de “violencia escolar” es como muchas, una noción equívoca y sujeta a significaciones diversas. Las imágenes y representaciones en torno a ella son múltiples, lo que conlleva problemas ligados con la definición. Comparto con Debardieux las posiciones epistemológicas sobre el tema. Si por un lado reconoce que aceptar una definición amplia del concepto, que incluya hechos y cualidades diversos, puede producir una confusión léxica y hace al tema impensable, por otro lado admite que una definición restringida descuida y excluye experiencias de microviolencia vividas por algunas víctimas (Debardieux, 2002).

Mientras que las definiciones más restringidas aluden a los “hechos duros”, a la violencia física más grave que incluye el homicidio, el estupro y el robo o asalto armado, una definición amplia considera también la violencia simbólica, las pequeñas violencias que pasan desapercibidas y que justamente por eso son apenas visibilizadas.

Los medios de comunicación yuxtaponen situaciones diversas de violencia, y definen y delimitan a grandes rasgos, la configuración de los actores, las prácticas y modalidades generales de la violencia.

* Universidad Nacional de San Martín.

...los casos abarcan desde violencia psicológica de docentes a sus alumnos hasta alumnos que disparan a sus compañeros con un revólver (...) el caso más grave se dio en la escuela ..., cuando un alumno de 13 años le apuntó con un revólver a un compañero de 12 y gatilló varias veces (...) yo escuché cómo la directora trataba de retrasado a un chico y una maestra acusó de chorro a otro (...) la directora confirmó que un alumno de 12 años le contó que otro chico de su misma edad lo había invitado a fumar un porro de marihuana en el baño de un colegio (...) a dos alumnos de 12 y 13 años que iban a una clase de gimnasia les secuestraron dos revólveres, uno calibre 22 y otro calibre 32, “una alumna de una escuela integral denunció que sus compañeros de curso la agreden dentro y fuera del establecimiento, (...) la chica se quejó de que sus compañeros la discriminan por ser rubia.”¹

Este y otros relatos parecidos similares llenan las páginas mediáticas que hacen referencia a la violencia escolar en Argentina. La primera pregunta que genera esta multiplicidad de situaciones es acerca de lo que tienen en común, dentro de su diversidad; la segunda es acerca de cuál es el papel de la escuela en la producción o reproducción de estas violencias y si es posible para la institución contenerlas o revertirlas.

Otra interrogante que se nos plantea es si la violencia en las escuelas tiene características específicas o si ella se corresponde con formas de violencia que están presentes en distintas sociedades.

Fenomenológicamente, pareciera que las formas y la intensidad de las violencias no son las mismas en dos sociedades distintas. Ello podría dar lugar a dos supuestos o hipótesis alternativas.

El primer supuesto expresaría que la diversidad de las manifestaciones de violencia significa que las violencias escolares expresan configuraciones específicas de la conflictividad relativa a contextos sociales concretos. Un segundo supuesto afirmaría que el sistema escolar tiene condiciones y rasgos universales, y que las manifestaciones de violencia que ocurren en su ámbito remiten predominantemente a una crisis generalizada de las capacidades del sistema educativo para transmitir normas y valores, para afir-

mar y distribuir conocimientos, y sobre todo para formar a los sujetos. Una hipótesis que sintetiza las dos anteriores expresaría que las formas de violencia en las escuelas tienen relación con transformaciones profundas que han afectado tanto el conjunto de las relaciones en las sociedades contemporáneas, como las instituciones educativas.

Por un lado existe la violencia escolar, que se deriva de la estructura del sistema escolar, de las formas disciplinarias que engendra, y de las desigualdades y discriminaciones que sustenta. Por otro lado, la violencia que “acontece” en las escuelas, como expresión de la conflictividad que se genera en otros ámbitos de la vida social, política y cultural.

Pero también podríamos afirmar, con Debardeix, que las que varían son también las formas en que se interpreta y explica la violencia escolar, y en este sentido, las palabras también crean el contexto, tanto cuanto son creadas por él (Debardeix, 2002).

Si se hace un análisis de la violencia escolar a partir de los medios de comunicación –como lo que intento hacer en este trabajo para los casos de Argentina y Ecuador– puede entenderse cómo los medios no solamente instalan el tema y construyen un objeto de opinión (Kaplan y García, 2006) sino que también develan discursos y silencios de los actores, señalan responsabilidades e intentan explicaciones que a veces se intersectan con el de las ciencias sociales.

Condensación: la expresión de conflictividades cruzadas

Los primeros estudios sobre violencia escolar en el continente pusieron énfasis en la extrañeza que producía la ocurrencia de actos de violencia en los ámbitos escolares. Como si el que se consideraba el lugar de transmisión del saber por excelencia fuera totalmente ajeno a lo que acontecía fuera de sus contornos. En correspondencia con este supuesto, la violencia se concebía como el efecto de la intromisión de “factores exógenos”, ajenos a ella; en este contexto, la escuela era “víctima de una violencia generada por factores macroestructurales ajenos a su funcionamiento” (Kaplan y García, 2006: 181).

¹ “Córdoba: episodios de violencia escolar en serie”, Diario Clarín, Buenos Aires, 14 de noviembre de 2006.

Pero el desarrollo de las investigaciones y el pasaje de los estudios teóricos a los empíricos, permitieron mostrar la influencia inevitable del entorno social nacional, barrial y familiar en los procesos escolares. El pasaje arriba citado constituye una yuxtaposición de hechos que al mismo tiempo reflejan una condensación de situaciones de violencia de la que es escenario la escuela. No obstante los mismos hechos que se leen bajo el título de violencia escolar en la crónica periodística pueden leerse de manera aislada en otras secciones y bajo otros referentes.

Esto implica que la escuela, como institución en la que transcurre parte de la vida de los sujetos, estudiantes y docentes, condensa relaciones y comportamientos, y es un lugar en que se expresan conflictos sociales que son catalizados por la intensidad de las interacciones que se producen en ella.

Esto puede alimentar la posición teórica e ideológica que individualiza y exterioriza el conflicto, según la cual “la violencia social se mete en la escuela”, y es el imaginario social el que convierte todo lo que ocurre en la escuela en violencia escolar (Osorio, 2004).

Para esta posición es necesario hacer una distinción entre violencia social y violencia escolar, y dejar la denominación de violencia escolar para las situaciones de violencia generadas por el sistema educativo (Osorio, 2006).

Algunos episodios que han sido caracterizados por los medios como de violencia escolar –como cuando en la localidad de Carmen de Patagones, en Argentina, un joven de 15 años disparó a quemarropa contra sus compañeros en el aula– “ocurren” en el ámbito escolar, pero –según esa misma perspectiva– no deberían considerarse como tales porque no se trata de una violencia generada por la escuela, sino que es expresión de una problemática individual o social que la familia o la comunidad no han logrado resolver (Osorio, 2006). ¿Por qué ocurre en la escuela? Porque la escuela, dice Osorio, es el ámbito por excelencia de los jóvenes para mostrar lo que les pasa (Osorio, 2006). Esta posición parece desconocer que la violencia deviene en ciertas ocasiones de procesos de intimidación entre pares, que implican desigualdades y desequilibrios de poder que a menudo pasan desapercibidos, y que convierte a las víctimas en victimarios, procesos frente a los cuales la escuela no ha podi-

do o no ha sido capaz de intervenir oportuna y eficazmente (Smith, 2002).

Las situaciones de violencia que ocurren en las escuelas parecen expresar en el nivel micro distintas formas de la conflictividad que afectan a una sociedad. Tal es el caso de la violencia o la intimidación entre pares, que aparentan ingenuos juegos de niños, pero ponen de manifiesto representaciones imaginarias que son expresión de actitudes sociales dominantes, de fragmentaciones, de divisiones sociales, y de discriminaciones existentes en una sociedad respecto de los otros, de los débiles, de los diferentes. Estudios de Smith en diversos países muestran que una de las influencias socioculturales más importantes de las prácticas intimidatorias de los estudiantes entre sí es el nivel de violencia y tolerancia para con los comportamientos intimidatorios existentes en la sociedad y en la comunidad local (Debardieux, 2002).

La hipótesis que se quiere plantear aquí es que el hecho de que la violencia social se manifieste en las escuelas no puede ser un acontecimiento aleatorio. Si la violencia se expresa tan abiertamente en la escuela, es porque existe un déficit en la potencialidad de esta institución para actuar como modeladora de sujetos y comportamientos, para establecer límites y ejercer mediaciones.

Transitar por los límites

En este sentido, uno de los problemas más tematizados cuando se hace referencia a la violencia escolar es la cuestión de los límites. La dificultad de establecer límites aparece como un problema en el ejercicio de la tarea docente en Argentina. Dicen los maestros que la violencia se produce porque “no hay marcos regulatorios”, porque el docente se siente solo frente a jóvenes transgresores, porque “tampoco hay un marco regulatorio en la sociedad”, y porque “los docentes no tienen todo el apoyo institucional que necesitan” (Debardieux, 2002).

Al mismo tiempo y en otro sentido, en los medios se puede leer el registro acerca de un “vivir impulsivo”, de sujetos niños y jóvenes que “transitarían por los límites”, y que se expresa –entre otras situaciones– en

el aumento de los accidentes por golpes y mordeduras hechas entre compañeros, caídas de escaleras, golpes con puntas afiladas, ingreso de cuerpos extraños en ojos, oídos y fosas nasales.

Parecería que se habla de un sujeto en los bordes que se encontraría en un riesgo permanente. En los antiguos códigos de menores, el riesgo era una construcción jurídica, pero a la vez el riesgo tiene una acepción sociológica; la primera remitía a procesos de categorización con fines punitivos: el sujeto en riesgo era alguien que debía ser protegido, institucionalizado, reprimido. La segunda acepción remite a un concepto sociológico que caracteriza la situación de los sujetos en el mundo globalizado, arrojados a sí mismos y expuestos a incertidumbres (Beck, 1998). Pero desde una sociología comprensiva, vivir el riesgo es una forma de subjetivación, de distinguirse, de ser distintos, de vivir con intensidad ante situaciones relativamente forzosas, donde no parecen existir alternativas de realización para los sujetos (Maluf, 2002).

La figura de “transitar por los límites” parecería estar haciendo referencia a los individualismos negativos de Castel, que resultan de la desagregación de los enmarcamientos colectivos, de procesos casi fallidos de individualización, porque la prioridad –dice Castel– no es el individuo, sino la misma desagregación. Una situación, en que la individualidad está expuesta, es frágil y amenazada de descomposición (Castell, 1997).

La cuestión de los límites remite a una doble dimensión: a la dimensión del sujeto que vive en los límites, en los límites de lo permitido y de lo prohibido, pero también en los límites del sistema. Por lo tanto, se apela permanentemente a la constitución de los bordes, la demanda es de “adultos que marquen un borde”. Los sujetos estarían desbordados por sus impulsos, pero las instituciones –entre ellas la escuela– se verían impotentes para trazar fronteras entre el bien y el mal, entre lo permitido y lo prohibido, entre lo tolerable y lo no tolerable.

El problema es que actualmente trazar fronteras en las instituciones educativas conlleva no solamente una dificultad en sí misma, por una cuestión de ejercicio de la autoridad, sino porque ante el hecho de que la capacidad del sistema escolar de retener a los jóvenes disminuyó notable-

mente en la última década,² el desafío es el de establecer límites que al mismo tiempo sean inclusivos y no excluyentes. Por esto, trazar límites se contraponen con el mandato político de la retención, que conlleva disminuir la exclusión, o al menos, no contribuir a aumentarla. En este sentido, cierta violencia vivida en las escuelas aparece como una consecuencia no prevista de la necesidad de inclusión.

En Argentina, la ley escolar establece que ante la acumulación de veinte amonestaciones los estudiantes deben ser expulsados; una medida que ni las autoridades de los colegios ni los ministerios suelen estar dispuestos a adoptar. Como decía el director de una escuela, acerca de los estudiantes que rompieron los muebles de su aula:

Expulsar a un alumno del sistema es quitarle toda posibilidad de resarcimiento, de poder arrepentirse y de ser un hombre formado.³

Se les puso diecinueve (amonestaciones) para que se cuiden, para que se queden en el borde.⁴

Al mismo tiempo que la institución hace un esfuerzo por incluir a los sujetos, los fuerza a situarse, literalmente, en los bordes. Ya no se trata de límites simbólicos, expresados en normas y reglamentos, sino de situar al sujeto mismo en el límite.

Si vivir en el límite es la expresión de la incapacidad de las instituciones –familiar, laboral, escolar– para incluir material o simbólicamente a los sujetos, reafirmar esta misma posición, del sujeto en los bordes, parece ser la única manera de mantener un orden disciplinario. Se estaría ante un proceso que desregula a las instituciones frente a sujetos a quienes se demanda autorregularse, so riesgo de permanecer en los bordes, o de quedarse definitivamente al margen del sistema.

2 Entre otras causas, por el aumento de la pobreza y porque la escuela está dejando de significar un medio de ascenso social para las clases populares.

3 Suspenden a los estudiantes que rompieron su aula, en Clarín.com, Buenos Aires, 18.08.2007, www.clarin.com

4 Suspenden a los estudiantes que rompieron su aula, en Clarín.com, Buenos Aires, 18.08.2007, www.clarin.com

El juego y la identificación con imágenes culturales

El carácter polisémico y valorativo de la violencia tiene importancia no solamente por las dificultades que conlleva construir una definición, sino también por sus posibilidades analíticas, porque permite comprender la relatividad de la violencia para las distintas sociedades y sujetos. Las formas en que los sujetos se representan la violencia son distintas, porque es distinto el marco normativo —a la vez objetivo y subjetivo— cuya transgresión conlleva.

Como se viene señalando hace varios años en América Latina, a través de los estudios de juventud, la violencia también es una forma de expresividad de las agrupaciones juveniles, más allá de las construcciones ideológicas o contraculturales que las sostengan. Si las instituciones sociales no siempre logran constituir afiliaciones y pertenencias para los sujetos juveniles, estos construyen con los pares normas y valores que forman parte de otras maneras de estar juntos, de pertenecer y de identificarse, más allá de que esto conlleve acciones disruptivas o transgresoras. (Duschatzky y colegas s/f).

Según crónicas periodísticas, en agosto de 2007, unos estudiantes que habían quedado momentáneamente sin profesor en el aula de una escuela de la ciudad de Rosario, comenzaron a destruir el mobiliario del aula que ocupaban, filmaron las roturas y colocaron el video en internet.

Los chicos aceptaron que hicieron desmanes y que los filmaron porque buscaban algo de fama y diversión, según revelaron las autoridades del colegio...⁵

Los hechos provocan estupor, y en el sentido común no se encuentran sus causas aparentes; pero más que a las causas, habría que apelar a su sentido. Este pequeño relato refiere a la homologación de escenas destructivas como juego, por un lado, y a la importancia de la mediatización en su producción, por el otro. Como si los juegos violentos debieran ser puestos en escena para ser publicitados, esto es, para ser mirados.

⁵ Suspenden a los estudiantes que rompieron su aula, en Clarín.com, 18.08.2007, www.clarin.com

No se puede negar que una característica de las violencias actuales es su escenificación y mediatización; entonces cabe la posibilidad de que la filmación, más que una expresión de la agresividad de los estudiantes hacia los objetos escolares sea un mensaje a la sociedad, una forma de decir “estamos aquí”, de visibilizarse y de ser mirados. Puede leerse también aquí la relatividad de la violencia, la preeminencia del juego, la casi ingenuidad con la que se concibe el acontecimiento como un acto “divertido”.

... “los filmaron porque buscaban algo de fama y diversión”; las afirmaciones no dejan de ser enigmáticas, conllevan a que se planteen al menos dos supuestos.

Si un juego puede ser expresado como violencia, entonces la violencia es una manera de estar y un modo de relacionarse con los otros, mas o menos habitual. Si ninguna imagen de violencia conmueve, entonces tanta exposición a la violencia la ha naturalizado y convertido en una parte de la cotidianidad; como acto cotidiano, repetido, los adolescentes la incluyen en el juego. O como dice Gerard Imbert, se trata de una naturalización de una situación extrema por efecto de la repetición o de la acumulación de imágenes, que vuelve a la violencia consuetudinaria (Pross, 48) o como expresaría otra posición, lo que ha sido naturalizado es la disciplina (Rodríguez, 2007) que no es más que la imposición a los sujetos de ciertos dispositivos de vigilancia y control, hoy debilitados.

Los juegos también remiten a una escenificación de comportamientos transmitidos por la sociedad adulta. En el texto del mundo social, y más aún del que es publicitado por los medios, las escenas de violencia son cotidianas, múltiples y diversas. La búsqueda de visibilización juvenil a través de juegos de violencia remite a las identificaciones del mundo joven con la sociedad en general; sus producciones son parte de la herencia cultural que se transmite de generación en generación.

La docencia en terapia intensiva

Hemos mencionado que la violencia en las escuelas plantea dos problemáticas analíticas: la de la creciente incapacidad de las instituciones para establecer marcos regulatorios y la decreciente posibilidad de los sujetos,

ante esta situación, de encontrar por sí mismos referentes de autorregulación.

En este contexto, el papel de los docentes tiene relevancia, no solamente porque en los hechos resultan tanto víctimas como victimarios, sino porque su posición social resulta central para ubicar la cuestión del orden y de la regulación de las relaciones en el interior de las escuelas.

En diciembre de 2006 los medios de comunicación anunciaban que una docente había entrado en terapia intensiva en la provincia de Córdoba a causa de los golpes propinados por la madre de un joven que había obtenido un “uno” como calificación en una asignatura. La docente había sido amenazada previamente por el estudiante.⁶ Esta podría ser una metáfora de cómo la figura tradicional del docente ha sido invalidada.

Los autores del enfoque de gobernanza afirman que en la sociedad contemporánea, estaríamos asistiendo a la pérdida general del sentido de autoridad, como efecto del desplazamiento de la función de dirección vertical, la cual se ha hecho indeseable a la luz de nuevas formas de coordinación, más horizontales, que conllevan una dilución de los lugares de autoridad y de responsabilidad. En cierto sentido esta posición ha sido sostenida por los procesos reformistas del Estado y la educación en América Latina.

Una perspectiva que se ubica en la sociología del trabajo docente analiza los cambios que se produjeron en la posición histórica de los maestros respecto del origen de los sistemas educativos nacionales, cuando los docentes eran jóvenes de clase media que alcanzaban la educación secundaria, y articulaban un ideal vocacional con un rol de funcionarios al servicio del Estado (Birgin, 2007). Con el transcurso de los años y con las reformas estructurales del mercado de trabajo, la docencia siguió siendo una profesión que gozó de relativa estabilidad frente a un mercado de trabajo inestable, con desocupación creciente y aumento de la precariedad. En contextos de crisis del pleno empleo, cuando el conflicto social se construye alrededor de la preservación de un lugar en el mercado de trabajo, ser docente implica ocupar una posición relativamente privilegiada.

6 Una maestra en terapia intensiva por el ataque de la mamá de un alumno. Clarín, Buenos Aires, 8.12.2006.

Al mismo tiempo, la promesa de estabilidad conllevó una modificación en los perfiles socioeconómicos para la docencia, cuyos cargos eran ocupados por los más pobres, y cuyo capital cultural no es valorado ni reconocido por las culturas letradas del sistema educativo. Los docentes, en estas condiciones de formación e inserción resultan, como dice Birgin, “sujetos deficitarios”, privados material y simbólicamente, respecto a los cuales se fortalece el des-reconocimiento.

En estas condiciones, alcanzar un lugar de autoridad es imposible, y la pertenencia a la institución estatal, en tiempos de desvalorización y descrédito de lo público, aumenta las dificultades, la conflictividad de los docentes con la sociedad, y el desafío de alumnos y padres de familia.

Al mismo tiempo, los docentes, sujetos deficitarios, y convencidos de su minusvalía, estarían en dificultades para establecer normas, transmitir valores, e incluso tomar decisiones sobre los estudiantes. Tanto que los medios refieren a los maestros como “aterrorizados” a la hora de entregar calificaciones a los alumnos.⁷

Parece haberse creado una nueva asimetría en un contexto de desigualdades crecientes, por la cual –paradójicamente– quienes tienen a cargo la tarea de enseñar son socialmente cada vez menos reconocidos para hacerlo. Los docentes son desacreditados y desafiados por padres de familia y alumnos, a semejanza de los estigmatizados de Goffman, que no merecen confianza.

A su vez, la complejidad social desborda a las instituciones escolares. Es ya un lugar común la afirmación de que en Argentina, a una escuela que debe alimentar, proteger, limpiar no le queda tiempo para enseñar. Las crónicas refieren a docentes sobrepasados de responsabilidades, con la pasión por el trabajo, que fue parte del imaginario social sobre la vocación docente, debilitada.

El desdibujamiento de las distancias generacionales

Una línea conceptual desde donde se puede analizar el cuestionamiento de la autoridad son las relaciones intergeneracionales. No se trata de la

7 Una maestra en terapia intensiva...Clarín, 8.12.2006.

profundización de las distancias, como se dice generalmente, sino de un “estrechamiento” de las mismas.

Dice Margaret Mead que en las últimas décadas se ha producido una inversión en el orden de las generaciones, por la cual los hijos ya no tendrían a los padres como referentes, sino que ambos, padres e hijos, se encontrarían en el mismo lugar social dentro de un proceso de co-construcción cultural y de sentidos (Mead, 1997). Adultos y jóvenes se encuentran en lugares cercanos frente al saber y al poder. Los adultos se juvenilizan por el efecto que adquieren las culturas juveniles y la exaltación de lo juvenil; los jóvenes adquieren información y conocimientos que antes les eran inaccesibles y que los adultiza desde el punto de vista cognoscitivo.

Vemos un nivel de violencia creciente, en un marco de gran desconocimiento a la autoridad. A los docentes les cuesta poner límites porque los chicos les contestan y los desafían (Elustondo, 2007).

La inversión del orden generacional afecta a las relaciones entre diversos actores y en múltiples ámbitos. La deslegitimación de las normas –sumada a la desautorización docente a la que hicimos referencia– conlleva la dificultad de establecer regulaciones a los comportamientos también en el interior de las escuelas. Han sido desacreditadas tanto las instituciones como los actores. En este contexto, está siendo puesta en entredicho la posibilidad de constituir y transmitir normas para las nuevas generaciones. Si los sujetos son constituidos histórica y culturalmente, esto significa que nos encontraríamos ante nuevos desafíos y nuevas formas de constitución de los sujetos (Duschatzky, Corea, 2002).

Una hipótesis es que el sujeto de la información parece estar tomando el lugar del sujeto de la ley o del ciudadano. Desdibujadas las normas que se consideraban legítimas, debilitadas las fuentes de autoridad y expuestos los sujetos a mensajes múltiples, parece hacerse necesaria la constitución de institucionalidades distintas, que construyan otros procesos normativos y de convivencia. A esto apuntan las orientaciones para desarticular la violencia escolar.

Agresión a los docentes en escuelas ecuatorianas

El ataque a los docentes no falta entre las crónicas de la violencia en las escuelas también en Ecuador, aunque con una frecuencia menor que en el caso argentino. En junio de 2006, un diario capitalino anunciaba que un estudiante ...”impactó una piedra contra la cara de la Directora del Instituto donde estudiaba.”⁸ El problema de la agresión a los docentes se ubicaba del lado del estudiante que había sido diagnosticado con un problema de autismo y discapacidad.⁹ Pero la conflictividad específica que se produce en las relaciones entre docentes y estudiantes no es analizada.

Como en el caso argentino, un punto importante en esta conflictividad es la devaluación de las condiciones de trabajo docente. Decía un profesor entrevistado:

... Antes por lo menos al maestro se lo consideraba, se lo respetaba, era importante, ahora en cambio lo que la gente nos tiene es pena... (Maluf, 52)

¿Se trata, como decía este docente y reiteran algunos autores, de una pérdida de autoridad, de la puesta en entredicho del orden escolar? (Duschatzky, Martorell, 2002) Es posible que haya desaparecido el efecto institucional que otorgaba al docente un reconocimiento social por sus cargos, al tiempo que la docencia dejó de ser una profesión valorada económica y culturalmente. Si el docente es sujeto de lástima y ya no de reconocimiento, se trataría de una transformación de la identidad profesional, o mejor dicho, de una desprofesionalización que pone en contradicción la imagen subjetiva de la identidad con la imagen social. Pero, más allá del hecho mencionado y de las situaciones de abuso, las situaciones de agresión de los estudiantes hacia los docentes y estudiantes en Ecuador resultan episódicas, aisladas, o por lo menos poco publicitadas.

No se puede dejar de mencionar la existencia de cierta intolerancia generacional que está presente tanto en profesores como en estudiantes,

8 El Comercio, 26 de junio de 2006

9 En el caso argentino, se habría explicitado en términos de falta de límites y de desconocimiento de la autoridad.

una conflictividad latente que se fundamenta en la rigidez institucional y en la falta de flexibilidad docente para adaptarse a las necesidades estudiantiles. Al decir de una estudiante de sexto curso: “es que ya está viejo él... por eso molesta.” (Maluf, 57)

De todos modos, aunque no se produzcan demostraciones espectaculares de violencia, el quiebre en las relaciones tradicionales entre jóvenes y adultos es un proceso que tiene consecuencias en los procesos de transmisión cultural, ética y moral, que puede tener efectos de largo plazo en la reproducción de las violencias.

La herencia del orden político en la construcción de autoridad y legitimidad

La autoridad del docente venía de la mano del efecto institucional que implicaba desempeñar una tarea pública en un ámbito estatal y educativo ampliamente legitimado por la sociedad.

El proceso ideológico que acompañó a la reforma del Estado en los años noventa puso en entredicho la gestión del Estado y la de todo aquel que ocupara una función dentro del mismo. En Argentina, el proceso dictatorial y la violación sistemática de todos los derechos constitucionales había puesto en vilo mucho antes la legitimidad de las normas y la validez de la autoridad. Por un lado, el ejercicio autoritario del poder conllevó el rechazo a la autoridad, que se concibe anticipadamente como un intento arbitrario de dominación y de sujeción. Por otro lado, se percibe que la ley no tiene validez universal porque el sistema político no se atiene a los marcos legales, y que las instituciones catalizan los intereses y mandatos de múltiples grupos e intereses particulares. Como dice O'Donnell, en buena parte del territorio de los estados, coexisten patrones más o menos constitucionales con tipos patrimoniales de autoridad (O'Donnell, 1993: 62-87).

Si el docente representa a un Estado que ha dejado de ser una fuente de legitimidad y garante de la ley, puede entenderse que la autoridad docente tenga una menor consistencia que cuando la educación era parte del proyecto hegemónico del Estado nacional.

El Estado y sus instituciones habrían dejado de ser articuladores por excelencia de la ley en la sociedad. Complementariamente, se estarían generando nuevos procesos de construcción de normas que se encontrarían por fuera de la autoridad estatal.

La irrupción de lo privado

La pérdida de vigencia de las regulaciones estatales permite comprender algunos conflictos sociales que afectan a la escuela y conllevan la producción de situaciones de violencia (Maluf, 2007).

La minimización de las regulaciones puede convertir a la escuela en un campo de confrontaciones y de contraposición de intereses particulares que reflejan conflictos de diferente intensidad sin que las leyes que normalmente regulan la organización de lo público se pongan en vigencia para proteger la vida escolar.¹⁰

En un contexto de convivencia desigual entre la educación pública y educación privada, y de sobreestimación de esta última, las instituciones educativas se convierten en ámbitos en los cuales intereses particulares pueden prevalecer sobre los educativos. La exaltación del valor de lo privado resulta entonces un suelo fecundo para la patrimonialización de las instituciones, en cuyo contexto las voces que señalan la violación de las normas, pueden ser bloqueadas, expulsadas, o eliminadas.

En esta convivencia de lo privado en lo público, las lógicas familiares cobran nueva vigencia en la organización institucional. La presencia de familiares en la escuela, generalmente relacionados con autoridades, proporciona imaginariamente una apariencia de protección para los estu-

10 El vice-rector de un colegio de Guayaquil es asesinado con diez balazos mientras guardaba su vehículo en la casa donde vivía. Las acusaciones de los familiares de la persona afectada se dirigen a la rectora del colegio con quien este sostenía un conflicto en torno de la administración de la institución. Aparentemente, el mismo se había agravado por la oposición del vicerrector al cobro de nuevos rubros que aumentaban el costo de los estudios para las familias de los estudiantes. La dimensión de los posibles beneficios económicos que este aumento conllevaría y las acusaciones de amenaza de muerte por parte de la rectora y de un hijo suyo –que administraba el transporte del colegio– ubica a estas personas como principales sospechosas del crimen. En Maluf (2007).

diantes, pero al mismo tiempo fragiliza a la institución, porque aleja la posibilidad de que se pueda establecer algún tipo de regulación pública que favorezca la generación de relaciones más democráticas.

En un contexto de dilución del valor de lo público en la gestión privada, en que la función del Estado se reduce a la acción policial ante situaciones de extrema gravedad, la escuela pierde su potencialidad como espacio de reproducción de derechos y prevalece como campo de realización de intereses –económicos o de poder– para familias o grupos particulares.

La invisibilización de las instituciones

Los procesos de desregulación estatal también conllevan que se diluyan las subjetividades institucionales que puedan asumir o hacerse cargo de las violencias que ocurren en su interior. Dicen las crónicas periodísticas:

Un acusado de liderar una banda de pornografía infantil en Quito tiene acceso a un colegio privado de la capital del país. Con el apoyo de un profesor inspector reclutan niñas para que posen desnudas y semidesnudas, con el supuesto de que lo hacen para un programa de televisión. El vicerrector, hermano –otra vez la familia– del rector, posibilita el acceso al colegio del sujeto que graba los videos; las grabaciones se realizan en su oficina. El rector deslinda responsabilidades para sí y para el profesor-inspector.¹¹

Son muchas las noticias afines que aparecieron en los medios durante el 2006 relacionadas con contactos sexuales de maestros con adolescentes, acusados de fotografiarlos, acosarlos, y de desnudarlos con distintos argumentos.

Pero no todos los hechos trascienden la esfera escolar y se convierten en un hecho público. La inmensa mayoría de las denuncias no se judicializan y las sanciones se reducen a la suspensión; tampoco hay seguimientos acerca de los procesos judiciales.

11 De videos educativos a filmes pornográficos. Título de la noticia, El Universo, 8 de febrero de 2006.

El abuso del cuerpo y de la sexualidad de un niño o joven generalmente se relaciona con la existencia de un vínculo familiar, de afecto o de amistad entre este y el adulto. Hay una demanda de sometimiento o de amor que es desigual para el mas joven, por la relación de poder –institucional, generacional– que mediatiza la relación. Esto hace que el miedo o el amor o ambos atraviesen la relación y el niño o joven evite hacer público el abuso.

En Ecuador, el docente parece estar aún sostenido por su función social, y por lo tanto, autorizado para disciplinar y castigar, y esto oscurece los límites entre las sanciones y la arbitrariedad o la violencia.

La cuestión de los límites está presente. Pero la responsabilidad se ubica en los jóvenes, generalmente en los estudiantes, y no en los docentes. No existe, como en el caso argentino, una confrontación directa con la autoridad adulta y docente, aunque los jóvenes demanden insistentemente nuevas formas de autoridad.

En los medios se expresa de modo relevante la invisibilidad institucional y de las autoridades ante situaciones de violencia. La autoridad no se nombra, nadie la observa ni pregunta por su responsabilidad en el hacer o en el no hacer institucional acerca de las situaciones de violencia. El abuso queda constituido como un hecho que se produce en un orden familiar y privado, ante el cual los terceros no intervienen.

La autoridad está sostenida por la lógica de la familia, a la vez imaginaria y real, que se expresa en relaciones de parentesco en el cuerpo docente, o en la identificación discursiva de la escuela como una segunda familia. Si la escuela está instituida sobre la lógica de las relaciones familiares, pierde su racionalidad y pierde por lo tanto su objetivo (Vidal, 2002). Se apela al sentimiento de familia, cuando se demanda el silencio a los afectados, y cuando la denuncia se produce, aparece la figura de la victimización. Institución psicotizante que no permite el distanciamiento ni la diferenciación que acompaña el darle a un hecho privado una entidad pública a través de la denuncia. Como se menciona en el trabajo citado, la institución aparece como la madre de un psicótico, ya que “mostrarse agresivos con ella es ponerla en peligro, es un poco comportarse como alguien que va a matar a su madre, que lo ama y quiere su bien” (Vidal, 2002).

La repetición y reiteración de las situaciones de abuso en las escuelas expresa su insistencia social, así como la debilidad institucional para combatirlas.

Escuelas y familias en conflicto

Familia y escuela atravesaron históricamente desarrollos no solamente paralelos sino también opuestos y hasta a veces contradictorios. Si la familia es el lugar de la experiencia cotidiana, del mundo de la vida y de la formación de los afectos, la escuela ha sido la expresión racionalizada de la transmisión de saberes, del disciplinamiento de los cuerpos y de la constitución de ciudadanos.

En un tiempo en que todas las instituciones están experimentando transformaciones profundas, en que la misma familia está cambiando en su organización en contextos de crisis económicas y sociales recurrentes, la función de las escuelas se altera.

Las instituciones educativas se encuentran ante el dilema de adaptarse a estas transformaciones, de dejar de ser exclusivamente “templos del saber”, para convertirse en organizaciones tutelares que ven multiplicarse sus responsabilidades ante la creciente necesidad de alimentar, proteger y contener, al mismo tiempo que sus funciones sociales tradicionales se encuentran devaluadas.

La imagen de la escuela como segunda familia retorna y las funciones se confunden, en un contexto en que niños y familias ya no son sólo o necesariamente ciudadanos de estados que tienen en la escuela un espacio de socialización y formación, sino “consumidores” que exigen más que como ciudadanos, como clientes de una institución a la que demandan en su condición de contribuyentes o acreedores. Como decía Lewkowicz, si el Estado nacional tenía como soporte subjetivo al ciudadano, hoy, transformado ese Estado en técnico-administrativo, su soporte subjetivo es el consumidor (Lewkowicz, 2004).

En este sentido, la conflictividad entre familia y escuela no es simplemente una conflictividad interpersonal, sino que incluye las transformaciones que se están generando en las relaciones entre el Estado y la socie-

dad, ambas funcionando como dos subjetividades radicalmente distintas a las que caracterizaron a las formas de ciudadanía tradicionales.

La violencia escolar como problema de seguridad

Una vez puesta en evidencia la intuición de que la estrategia disciplinaria de la educación –para controlar los cuerpos y modelar los comportamientos– está siendo puesta en entredicho, la violencia que se produce en las escuelas empieza a ser objeto de intervención policial creciente, y a formar parte de los discursos en torno de la seguridad. Parecería acertado aplicar aquí la afirmación de Deleuze, de que estamos pasando de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, y que esto implica que los comportamientos se supediten a los controles externos, aunque se acuda todavía a las figuras internas (Deleuze, 1999).

Algunos hechos ilustran esta afirmación: la policía intervino en la confrontación de los grupos de estudiantes que se disputaban una hegemonía territorial alrededor del nombre de sus escuelas en la ciudad de Buenos Aires. A pesar del rechazo a naturalizar esta forma de intervención, se la acepta siempre que sea “disuasiva” y esté, por supuesto, por “afuera” de las instituciones. Extraña aceptación de una autoridad que ya no goza de legitimidad. Según la Defensoría del Pueblo de esta ciudad, son 166 las empresas de seguridad privadas contratadas para vigilar a las escuelas públicas (Lesbegueris, 2007), mientras se dice que la acción de contralor debería ser realizada por “preceptores o personal no docente o directivo de la institución” (Lesbegueris, 2007). Otro ejemplo: tras el suceso de la docente golpeada por una madre de familia, mencionado más arriba, también se propuso la presencia de un funcionario de seguridad para tomar exámenes.

La caída de la capacidad disciplinaria de la educación por un lado, y la dificultad de producir sentidos que integren, y procesos de articulación que transformen las diferencias en equivalencias –al decir de Laclau– conlleva la intervención cada vez más demandada de controles externos. Se trataría de formas de control “al aire libre” que sustituirían a las antiguas disciplinas que actuaban en los espacios cerrados (Deleuze, 1999), una

expresión más de la dificultad de sostener los enfoques disciplinarios escolares tal como eran concebidos tradicionalmente.

Violencia en las escuelas, violencia escolar y transformaciones educativas

La violencia es sin duda el efecto de las contradicciones y de los conflictos emergentes en una sociedad, que se expresan también en los ámbitos escolares. Pero el hecho de que se manifieste en las escuelas requiere de una mirada sobre las instituciones y las transformaciones organizativas por las que atraviesan.

En este sentido, la violencia estuvo presente en las instituciones educativas desde su constitución. De alguna manera, el anhelo por constituir ciudadanías a partir de la homogeneización de los conocimientos, de los procesos y de los mismos sujetos fue objeto de la crítica intelectual desde la segunda mitad del siglo XX, y una vertiente del análisis de la violencia simbólica.

La violencia simbólica que ejercían los sistemas educativos en los sujetos y las comunidades era a la vez su fundamento y principio de existencia, y la raíz de sus problemas y debilidades actuales.

La escuela se erigió como portadora –entre otras instituciones– de los principios constitutivos del Estado nacional, intentando anular ideológica y discursivamente las diferencias socioeconómicas y culturales. En algunos casos para integrarlas bajo la cobertura de la ciudadanía, en otros para dominarlas, dejando a los que no se adaptaban afuera o en los márgenes del sistema.

La educación pretendió construir una igualdad de saberes, partiendo de la suposición que una desigualdad inicial entre docentes y alumnos, que al tiempo que aseguraba relaciones asimétricas posibilitaba la transmisión de contenidos y el disciplinamiento escolar.¹²

Algunos autores consideran actualmente que esa violencia casi constitutiva del sistema educativo era justificable, porque contribuyó a la inte-

12 Subjetividades mediáticas y educación, www.flacso.org.ar

gración de los sujetos y de las colectividades, y la caracterizan como una violencia fundadora e inclusiva (Duschatzky, 2002). En otros casos se la concibe como una violencia humillante, que reprodujo formas de dominación colonial sobre los niños indígenas (De La Torre, 1997), y en una relación de continuidad analógica con los más débiles y desprotegidos.

A continuación retomo algunas de las ideas de Francois Dubet acerca de las transformaciones ocurridas en las instituciones educativas que se encontrarían en el trasfondo de la violencia que se produce en las escuelas, tanto en las generadas por el sistema, como en aquella violencia social que la escuela no puede actualmente contener ni dominar.. (Dubet, s/f).

El pasaje del lugar de lo sagrado al de la utilidad

Dice Dubet que la educación ocupó durante siglos el lugar de lo sagrado. Aunque con el proceso de laicización se desprendió de su origen religioso, lo sagrado civil pasó a ocupar ese lugar con el fin de formar ciudadanos. La escuela, adscrita a un modelo cultural ideal caracterizado por el estar fuera del mundo, se sustrajo a todo régimen basado en la utilidad social. Pero la escuela actual no puede ya sustraerse a los procesos de la cultura contemporánea. Afectada por el desencantamiento del mundo y de los sentidos de nación, razón y ciencia que la habían constituido, hoy la pueblan sentidos más pragmáticos y utilitarios: la relación con el mercado de trabajo, la formación de competencias para el desarrollo, la adecuación a las necesidades locales de la población. No existe ya seguridad acerca de que los contenidos de la educación sean los más adecuados, y esto alimenta la incertidumbre de los educadores acerca de su función y en su propia confianza en proveer sentidos y normas.

Del monopolio cultural a la cultura de masas

Durante años la escuela disfrutó de la autoridad que le significó ocupar un lugar sagrado, por fuera del mundo, en el que, como en un templo, se transmitía el saber. Hoy la autoridad escolar se ve debilitada por la cultu-

ra de masas, la seducción de la velocidad y de la simultaneidad de los medios de comunicación, frente a los procedimientos de aprendizaje escolar que aparecen como lentos, esforzados y a veces hasta inútiles.

De la legitimidad por la vocación a la lógica de la eficiencia

Los docentes se definieron tradicionalmente por su vocación, más que por su oficio. La autoridad del docente derivaba del efecto que ejercía lo sagrado institucional sobre las personas que la representaban. Podría decirse que se trataba de una autoridad más carismática que racional. Hoy los procesos de racionalización aplicados a la escuela exigen que los docentes se profesionalicen, que demuestren competencias, que superen procesos de capacitación y evaluación permanentes, y al mismo tiempo que encarnen valores fundamentales. La creencia y la confianza no son suficientes, ahora están sometidos a la demostración de eficacia y eficiencia, y a la obligación de rendir cuentas como cualquier funcionario estatal. Se ha generado una pérdida del valor de la docencia como profesión y un desconocimiento de la autoridad, que parece ser más pronunciada en el caso argentino que en el ecuatoriano, dada la pérdida de credibilidad de la función pública y la deslegitimación de las posiciones de autoridad que parece haberse producido de manera más pronunciada en el primer caso que en el segundo.

De la escuela como santuario a la escuela como depósito

Con la masificación de la escolarización, que democratizó el acceso al sistema, ingresaron a la escuela los problemas sociales de los estudiantes y de las familias. La escuela condensa una multiplicidad de situaciones sociales complejas –pobreza, violencia, crisis de capacidades familiares– que no puede ignorar, pero tampoco resolver por sí misma. En este contexto, la ruptura del modelo de santuario y el ingreso de las situaciones sociales al espacio escolar ponen en entredicho la función tradicional de la escuela y sobre todo sus capacidades de formar subjetividades ciudadanas.

De la autoridad pedagógica a la tecnificación de las normas

Hemos hecho referencia a la dificultad de establecer normas legítimas para la convivencia social en las instituciones y a la desconfianza de los sujetos a casi toda forma de autoridad. No obstante, se escucha una queja permanente acerca de la no-adhesión a las pautas de convivencia, una preocupación por mejorar “la asimilación” de las mismas por parte de los estudiantes. Se apela y se convoca a los gabinetes psicológicos y a los equipos de orientación para que sean los encargados de transmitir normas, como si éste fuera un problema meramente técnico y racional, y una función que solo atañe a equipos especializados y no a la institución en general. Con ello se corre el riesgo de separar la transmisión de las normas de los procesos educativos más amplios, y que la educación moral se transforme en una cuestión netamente profesional de los psicólogos, de quienes se demanda actúen como una especie de policía institucional.

De la socialización de ciudadanos a otros procesos de formación de sujetos

Con la desestabilización de los marcos institucionales, la desacralización del lugar de la escuela y la pérdida de legitimidad de la autoridad docente, prevalece la sensación de pérdida de los horizontes normativos y de reglas de vida que orienten las relaciones en el interior de las instituciones y regulen la interacción y la formación de los sujetos.

Pero la profusión de los particularismos y los procesos de individualización también afectan la constitución de sentidos comunes y colectivos. No obstante, se hace necesario construir reglas de vida y pautas de convivencia. Hacia allí se orientan las políticas de prevención de las violencias, cuyos resultados todavía son inciertos, no solamente porque la construcción de dichos códigos puede constituir tan solo un nuevo nombre para viejos instrumentos normativos, sino porque la construcción de normas requiere de una fuente de legitimidad para los sujetos, problema que por el momento permanece abierto.

Bibliografía

- Beck, Ulrich, (1998) *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Birgin (2007) *La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión-exclusión*. En CLACSO: www.clacso.org.ar.
- Castel, Robert, (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*: Buenos Aires: Paidós.
- “Córdoba: episodios de violencia escolar en serie” (14/11/2006), Buenos Aires: Diario Clarín.
- De La Torre, Carlos (1997) “La letra con sangre entra”. Rituales racistas en las escuelas. En *ICONOS, Revista de la FLACSO*, No. 3, Quito, agosto-octubre.
- Deleuze, Gilles (1999) Post-Scriptum sobre las sociedades de control, en *Conversaciones*, Pre-Textos, Valencia.
- “De videos educativos a filmes pornográficos” (8/02/06). Título de la noticia, El Universo.
- Debardieus, Eric (2002) “Violencia nas escolas”, Divergencias sobre palavras e um desafio político”, en Eric Debardieus e Catherine Blaya, *Violencia nas escolas e políticas públicas*. Brasilia: UNESCO
- Deleuze, Gilles (1999) Post-Scriptum sobre las sociedades de control, en *Conversaciones*, Pre-Textos, Valencia.
- Dubet, Francois, “¿Mutaciones institucionales y o neoliberalismo?”, en <http://www.universia.net.com>
- Duschatzky Silvia, Cristina Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia, Elvira Martorell, Estanislao Antelo y Mario Zerbino (2002) *Reflexiones en torno al debate sobre la violencia*, Escuela de Capacitación docente de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la ciudad de Buenos Aires-FLACSO. Buenos Aires.
- Duschatzky y colegas. Reflexiones en torno a la violencia. *Programa de intervención en escenarios de violencia escolar. La violencia en imágenes* Buenos Aires (mimeo).
- El Comercio, 26 de junio de 2006.

- Elustondo, Georgina, “Aumentaron los incidentes en la escuela, sobre todo en los recreos” (20/05/07), en Clarín.com, www.clarin.com
- Kaplan Carina y Sebastian García (2006) “Las violencias en la escuela en la Argentina. Un mapa de los estudios socioeducativos”, en Kaplan, Carina (directora) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*: Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kaplan y García “Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos”, en Kaplan, op. Cit., pág. 181
- Lesbegueris, Gustavo (3/06/07) “Defensoría del Pueblo, “Mas convivencia””, en *Clarín*, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Maluf, Norma Alejandra (coord.) (2002) *Diagnóstico de la problemática de niños y adolescentes de 6 a 18 años en situación de riesgo y de los programas existentes*. Síntesis y principales hallazgos de los estudios cualitativos, Ecuador: FLACSO.
- Maluf, Norma Alejandra (Marcia) (2007) “Invisibles y extraviados. De instituciones y sujetos en la violencia escolar”, en *Ciudad Segura*, Programa de Estudios de la Ciudad, FLACSO-Ecuador, No. 13.
- Maluf, Norma Alejandra, *La educación a la deriva*. Pág. 52
- Mead, Margaret (1997) en *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Pross, Harry. *La violencia en los símbolos sociales*, citado por Imbert, op. cit., pág. 48
- O’ Donnell, Guillermo (1993) “Estado, democratización y ciudadanía”, en *Nueva Sociedad* 128: 62-87.
- Osorio, Fernando (24/10/2004) “Patagones no fue un episodio de violencia escolar”, en *Diario El Popular de Olavaria*; en www.fosorio.com.ar
- Osorio, Fernando (2006) *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Argentina: Ediciones Novedades educativas.
- Rodríguez, Pablo (Sep./07) “Subjetividades mediáticas y educación”, en www.flacso.org.ar
- Smith, Peter K (2002) “Intimidacao por colegas e maneras de evitá-la”, en Debardieus y Blaya, *Violencia nas escolas e políticas públicas. Subjetividades mediáticas y educación*, www.flacso.org.ar. “Suspenden a los estu-

diantes que rompieron su aula” (18/08/2007), en *Clarín.com*, Buenos Aires, www.clarin.com. “Una maestra en terapia intensiva por el ataque de la mamá de un alumno” (8/12/2006). Clarín, Buenos Aires.

Vidal, Jean-Pierre (2002), “El familiarismo en el enfoque analítico de la institución”, en Kaës, R., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós, 4ª. Edición, p. 216.