

Capítulo 12

Las violencias en la escuela desde la prensa platense

El caso Carmen de Patagones

Virginia Saez y Verónica Soledad Silva

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la mediación del caso conocido como la Masacre de Carmen de Patagones sucedido en el año 2004 en Argentina.

Dicho acontecimiento representó un hito en la cobertura mediática sobre el fenómeno de las violencias en la escuela por varias razones: fue el único caso que tuvo una continuidad de tres años en la cobertura periodística;¹ a partir de este suceso empezaron a mediatizarse diversos hechos de violencias en la escuela en todo el territorio argentino, en muchos casos refiriendo a un fenómeno de imitación; cuando la prensa nacional nomina episodios de violencia sucedidos a escala internacional alude a este caso como referencia. Consideramos que la *Masacre de Carmen de Patagones* produjo un cambio en las cartografías de la violencia en el espacio escolar delimitando un antes y un después en la cobertura mediática sobre la violencia en la escuela.

¹ Durante el año 2004 la Masacre de Carmen de Patagones fue noticia en 94 oportunidades. En el año 2005, 45 veces y en el año 2006, 13 veces.

En este trabajo analizamos 152 notas de los principales diarios de la ciudad de La Plata² durante el periodo 2004-2006. El abordaje metodológico es cualitativo, y el diseño de investigación asumió un carácter exploratorio. El tratamiento de los datos se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 1991).³

¿Por qué analizar los discursos mediáticos? Pensamos que los medios de comunicación ocupan posiciones estratégicas en la lucha de los significados sociales, en tanto producen, reproducen, legitiman y deslegitiman discursos y representaciones sobre la realidad y los sujetos. A partir de los noventa, autores como Delgado (1998), Alba (2001 y 2002), Saintout (2009) y Vasilachis de Gialdino (2004) observan que los medios construyen el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social. Para los autores, este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad, encarnada en la figura desviada de la juventud (Núñez, 1999; Brener, 2009).

En este sentido, nos preguntamos acerca de cómo los medios de comunicación participan en la construcción de la identidad social de la escuela y sus actores y en la representación y sensibilización de cierta configuración emotiva sobre los fenómenos de las violencias en la escuela.

Los discursos mediáticos y las sensibilidades por las violencias

Analizar el lugar de los medios de comunicación en las configuraciones sociales contemporáneas, adquiere

2 Diarios *El Día*, *Extray Hoy*

3 El material empírico que aquí se presenta es parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Virginia Sáez que se desarrolla en el marco de los proyectos de investigación del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos.

significación para reflexionar acerca del lugar que ocupan en la construcción de la sensibilidad por las violencias en el espacio escolar. A través de sus prácticas discursivas los medios explican, ordenan y califican, dichos acontecimientos. Variadas investigaciones ponen de manifiesto que éstos tienden a visibilizar las temáticas sobre la escuela y sus actores desde sus falencias (Iglesias, 2015; Saez, 2015) y de forma difusa y contradictoria (Núñez, 1999).

Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia (Kaplan, 2011), promoviendo representaciones que incluyen a los jóvenes en hechos de violencia ocurridos *en* o asociados *por* implicación al escenario escolar, imponiendo con evidencia creciente en la opinión pública la sensación de una escuela atravesada por la violencia (Míguez y Noel, 2006; Unicef y FLACSO, 2011). Cabe destacar que la violencia es un valor; noticia determinante en las agendas periodísticas latinoamericanas (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998 y 2002b; Herrera 1998; López y Cerda, 2001; Comfer, 2005).

Los aportes de la sociología figuracional de Elias (2009) resultan fértiles para la indagación del fenómeno de las violencias en el espacio escolar, en tanto nos permite pensar el fenómeno desde una perspectiva socio-histórica y procesual, entendiendo a su vez, que las prácticas discursivas de los medios hunden sus significaciones en la cultura.

Habría una interrelación entre las percepciones acerca de las violencias y los umbrales de sensibilidad, donde los medios ocupan un rol central en dicha construcción.

... no siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante. La sensibilidad por la violencia es, por tanto, biográfica e histórica y lo es en

el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo. (Kaplan, 2011:77)

A este respecto, la noción de configuración emotiva nos ayuda a poner en relación el vínculo existente entre las personas, las condiciones sociales en las que se desenvuelven los hechos y la manera como intervienen los esquemas cognitivos y emocionales que hemos aprendido en nuestra vida con otros. “la configuración emotiva organiza la motivación subjetiva tanto como la acción misma, la emoción así como la cognición” (Jimeno, 2005: 61).

Decimos entonces que la violencia es una experiencia social, cultural y emocional, las formas de la sensibilidad se transmiten y se aprenden de generación en generación, y las experiencias en relación a ella no son uniformes ni constantes y mucho menos tienen un carácter inexorable (Kaplan, 2011). Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009).

Los medios de comunicación al producir bienes simbólicos suministran un insumo significativo a los individuos para la construcción de sus imaginarios (Ford, 1999). Por tanto, la información periodística y los imaginarios sociales se estimulan y contaminan mutuamente (Baczko, 1991). Estos, a través del poder de construcción de realidad (Verón, 1987), proveen a los sujetos del conocimiento del mundo social, al que no pueden acceder de manera directa (Martini, 2004).

A partir de este poder simbólico (Bourdieu, 1988 y 2001),⁴ los medios se sitúan como formadores de opinión en la

4 El poder simbólico es el poder de nombrar y de construir/producir visiones y divisiones sociales (Bourdieu, 1999). Es el derecho sobre la producción de sentido, sobre la definición, visión, división y prescripción de lo social, como realidad social.

sociedad. Bourdieu señala que el campo periodístico “debe su importancia en el mundo social a que detenta un monopolio de hecho sobre los instrumentos de producción y de difusión de gran escala de la información” (1998: 17). Para el autor, los medios de comunicación pueden convertirse en una herramienta de manipulación y en un “formidable instrumento de dominación” (Bourdieu, 2005: 79).

Los nombres de las cosas sociales son objeto de lucha simbólica; de allí que es necesario examinar el proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social. La información periodística constituye una fuente privilegiada para el análisis de las configuraciones emotivas en determinado tiempo histórico y social.

El caso Carmen de Patagones en la prensa escrita platense

La Masacre de Carmen de Patagones fue un incidente ocurrido el 28 de septiembre de 2004 en una escuela secundaria de Carmen de Patagones, al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el cual un alumno de quince años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales y cinco heridos. Este hecho conmocionó a todo el país y tuvo una repercusión social muy grande, no solo por su persistencia en la prensa nacional, sino también porque a partir de dicho acontecimiento, en el ámbito de las políticas públicas se creó el Observatorio de Violencias en las Escuelas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

A continuación analizamos este episodio desglosando aquellas estrategias de la prensa para construir la nota periodística e imprimir un alto impacto emotivo y cognitivo en la presentación de la noticia. Consideramos que desde la lógica periodística se obtura la posibilidad de un análisis de

mayor complejidad acerca de hechos de este calibre, apelando a explicaciones lineales e individualizantes.

Una particularidad de la mediatización de este episodio fue la convocatoria a distintas voces autorizadas: la de funcionarios (jueces, gobernadores, entre otros) y la de especialistas (psiquiatras, psicólogos, psicomotricistas, entre otros). Surge la pregunta acerca de qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso autorizado para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre las violencias en el espacio escolar.

Cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, como lo es el caso de los jueces (*Hoy*, 01-10-2004; *El Día*, 08-10-2004) y el gobernador (*Hoy*, 10-07-2004), es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye de los actores escolares.

A continuación se presentan algunos fragmentos interesantes que dejan huella de esto:

La jueza pretende saber si Junior tenía acceso a material violento. (*Hoy*, 08-10-2004)

Entrevista al juez de menores Julio Bardi. Es alarmante que a mayor riesgo social haya menor contención familiar. El magistrado platense afirma que los menores no adquieren valores esenciales ni contención inmediata en el núcleo familiar. Explica la “Tragedia de Patagones” por la ausencia de prevención y represión en sentido legal: “El colegio no puede inculcar lo que la casa y el Estado no les ofrecen”. (*Hoy*, 01-10-2004)

En este clima, el gobernador Felipe Solá manifestó su oposición a la adopción de medidas de seguridad extremas en los colegios. “No podemos poner un detector de

armas en las puertas de las escuelas y no podemos asumir, a partir de episodios violentos, una actitud policial”, dijo Solá, inclinándose por reforzar los mecanismos para “el seguimiento de las personalidades que puedan estar sufriendo una fuerte frustración, para ir sobre ellas rápidamente desde el punto de vista psicológico”. “No hagamos que el dolor nos haga buscar culpables... lo que ocurrió en Carmen de Patagones es la locura de un chico”, remató el Gobernador. (*Hoy*, 30-09-2005)

La jueza Alicia Ramallo dio algunos detalles sobre los primeros informes psiquiátricos del autor de la Masacre de Carmen de Patagones. Dijo que “sabía lo que hacía”, pero “no está en su sano juicio”. Quedará alojado en un neuropsiquiátrico. Se reunió con su familia. La opinión de juristas platenses. (*Hoy*, 01-10-2004)

Vemos de este modo cómo el recorte periodístico va construyendo un relato sobre el hecho apoyándose en los discursos autorizados. Éstos ejercen efectos de poder y muchas veces favorecen a legitimar el orden establecido y producir mayor eficacia simbólica a su acción (Bourdieu, 1997a). En este caso se apela por momentos a cierta responsabilización de los “valores” que debe inculcar la familia o el Estado, como así también el apelativo a que la única explicación es la “locura de un chico” que “no está en su sano juicio”, valores y locura se entran en un discurso confuso y fragmentario sobre el hecho.

Si nos detenemos en los enunciados que comportan las voces de los científicos observamos lo siguiente:

Junior, según los psiquiatras: “Él sabía bien lo que hacía, pero no está en su sano juicio”. Un brote y una despersonalización pudieron haber sido las causas de la

reacción violenta de Junior. “Él deseaba algo de esto pero en el momento no fue consciente, entre comillas. Hay algo de desconocimiento de lo que él había hecho”, explicó el psicomotricista Esteban Levin, y destacó que “este chico tendría que haber sido atendido antes, ya que con un tratamiento esto se habría podido prevenir”. “Cuando lanza los trece disparos está en absoluto descontrol y después, cuando lo enfrenta su amigo, de alguna manera reacciona porque se detiene, no le tira al compañero y entrega el arma, no se resiste”, agregó el especialista. (*Hoy*, 01-10-2004)

Habían advertido problemas psicológicos. (*Hoy*, 03-10-2004)

¿Por qué aparecen determinadas voces autorizadas para hablar sobre las violencias en el espacio escolar? Esto nos lleva a pensar en los expertos que se mencionan en las coberturas mediáticas analizadas. Llama la atención que los profesionales que aparecen son exclusivamente de la rama biomédica o psicológica. Como sostiene Bourdieu (2006), estas prácticas discursivas, que se mencionan como la voz de los científicos, son discursos con pretensión de verdad capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

Otra estrategia utilizada por los diarios fue la preeminencia de una mirada individualizante en torno a las posibles soluciones para abordar esta temática.

Se constató que las posibles soluciones que circularon en las noticias refieren al orden de lo individual, focalizando en la figura del victimario, su estructura psicológica y el posible destino del adolescente (la cárcel o el neuropsiquiátrico), su inimputabilidad ante la ley, la peligrosidad que revisita para la sociedad, entre otros.

Veamos algunas citas:

Carmen de Patagones. Cambio de estrategia. Qué pasará con el chico que disparó. [...] No será derivado a un instituto. Estará bajo tratamiento. (*Hoy*, 01-10-2004)

El pibe que mató a tres compañeros en una escuela de Patagones fue derivado a una clínica del conurbano. Estaba alojado en el Instituto de Menores de El Dique, donde habría sido agredido por otros internos. Ayer circuló el rumor de que se había autoinfligido tres cortes con una madera, pero fuentes de minoridad lo desmintieron. (*Extra*, 11-06-2005)

Trasladaron a Junior a un neuropsiquiátrico. El chico que mató a tres compañeros y baleó a otros cinco abandonó el Instituto de Menores de El Dique. Los otros internos lo habrían agredido. ¿Quedará libre? (*Hoy*, 11-05-2005)

La jueza de menores de Bahía Blanca dictó su sobreseimiento, ya que cuando mató a tres compañeritos e hirió a otros cinco tenía 15 años. Eso lo convierte en inimputable. Ahora estará tutelado por el Estado, en una causa asistencial. El viernes pasado lo trasladaron a un neuropsiquiátrico. [...] La causa penal por la tragedia en la escuela de Carmen de Patagones, donde un alumno mató a tiros a tres compañeros e hirió a otros cinco en septiembre del año pasado, quedó cerrada debido a que, por ser menor, el atacante es inimputable. (*Hoy*, 15-05-2005)

¿Otro nombre para su vida en libertad? Junior. El caso quedó en manos de la jueza Alicia Ramallo. Lo sugirió

Tomás Ponce, padre de una de las víctimas. Dijo que tras el cierre de la causa penal, el pibe que mató a tres compañeritos en Carmen de Patagones “podrá sentarse en el banco de otro colegio”. (*El Día*, 16-06-2005)

En el proceso de hacer visible el destino del victimario también aparece un discurso que apela al impacto emotivo poniendo foco en el dolor de los familiares de las víctimas y la soledad del adolescente que cometió el hecho. Observemos:

Sepultaron los restos de los tres adolescentes asesinados. Todos marcharon por paz y justicia. Mientras tanto, Rafael está en una unidad de Prefectura. No lo visitó ni su familia. (*Hoy*, 30-09-2004)

El papá de Federico Ponce, uno de los chicos que mató Junior, se refirió al supuesto intento de suicidio del múltiple homicida. “No vale la pena que muera, sino que viva el dolor eterno”, dijo, y rogó que no sea liberado. (*Hoy*, 12-06-2005)

De este modo observamos que las soluciones al episodio visibilizadas en las notas abonan a los discursos individualizantes. Sin embargo, como venimos sosteniendo desde el inicio de este trabajo, desde una perspectiva socioeducativa crítica sobre la temática (Kaplan, 2006; 2009b; 2013), la violencia no puede ser entendida como una propiedad intrínseca de sujetos que se vuelven victimarios, sino que es siempre relacional, socialmente construida, y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. Consideramos que más allá de ciertas patologías que podrían dar lugar a conductas violentas personales, lo cierto es que, aun en esos “casos individuales” es preciso ampliar

la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima.

Señalamos, que no se trata de deslindar las responsabilidades que cada uno como ciudadano tiene respecto de las consecuencias de sus actos, sino de proponer la posibilidad de interrogarnos acerca de aquellos fenómenos que exceden una explicación lineal y monocausal. Como señala Bleichmar "... nuestra sociedad es tolerante con formas de desubjetivación donde el sujeto es considerado a partir de su desempeño y no de su capacidad de enlace con los demás" (2008: 97). En este sentido, una de las cuestiones que llamaron la atención sobre este caso, fue que Junior, era un estudiante que no causaba "problemas" en el cotidiano escolar, sus prácticas no eran disruptivas y por tanto nadie había reparado en ciertas prácticas que pudieron haber sido una señal tal vez para prevenir este hecho.

Sobre este aspecto, es dable destacar que desde la mirada mediática, la escuela aparece constantemente como un actor impotente, carente de lograr una efectiva integración de los estudiantes que asisten cotidianamente.

Otro aspecto destacado de la Masacre de Carmen de Patagones fue la presencia de un arma de fuego en la escuela como objeto amenazante. Investigaciones antecedentes sobre violencia en la escuela y medios de comunicación (Lavena, 2002; Brener, 2009) dan cuenta de que la imagen dominante de la "violencia escolar" se concentra en las agresiones entre estudiantes secundarios, mediadas por la utilización de armas. Por su parte, desde las percepciones de las estudiantes, relevadas en investigaciones anteriores por nuestro equipo de investigación, se muestra cómo la portación de armas es la situación que mayor porcentaje de alumnos (85,2%) consideró como violenta. Sin embargo, es una de las situaciones que, según ellos, sucede con menor frecuencia. Solo un 2,5% de los estudiantes sostiene que

esta situación se da siempre o casi siempre en sus escuelas (García, 2009). La tenencia de armas en la escuela es la situación tipificada como violenta por el mayor número de estudiantes; sin embargo, es la que reconocen como menos habitual (Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2009; García, 2009).

Los casos de agresión y muerte con armas en la escuela son excepcionales, pero conmueven nuestras representaciones sobre la escuela como un lugar pacificado. Observemos cómo fue representado en una nota del caso

La repercusión en España. El diario español *El Mundo* tituló en su portal de Internet: “Robó el arma a su padre, agente de seguridad. Un estudiante de 15 años mató a tiros a tres compañeros de escuela en una ciudad argentina”. El *ABC* de Madrid dijo: “Estudiante mató a tres compañeros e hirió a cinco en un tiroteo”. El caso en la prensa italiana. El diario *Corriere Della Sera* sostuvo: “Argentina, alumno dispara en escuela: tres muertos”. En la crónica afirma que el joven “sembró el terror” y despliega un antecedente: compara “las escenas de terror” con la tragedia ocurrida en abril de 1999 en una escuela secundaria de Columbia. (*Extra*, 29-09-2004)

Posteriormente, las prácticas discursivas de la prensa platense visibilizan la presencia de armas en el espacio escolar como una forma diferenciada de violencia entre compañeros.

Como se destacó anteriormente, diversas investigaciones sobre el fenómeno a nivel nacional (Kaplan, 2006; Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2009) sostienen que las violencias en la escuela no se caracterizan habitualmente por el uso de armas ni por hechos graves de este tipo.

Lo más frecuente son las prácticas discriminatorias, los hechos de maltrato entre compañeros (las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, el hablar mal del otro, el mirarse mal, etcétera).

Es decir que en las instituciones escolares son excepcionales las situaciones tipificadas por el código penal, pero el discurso de los diarios promueve una mirada totalizante sobre el hecho, promoviendo sensibilidades vinculadas, a la impotencia, el miedo y un temor generalizado, deslizando sentidos acerca de si esto pasó en la escuela entonces todo es posible.

Señalamos que aún en casos de un calibre grave como este, es necesario considerarlos bajo el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario que los medios de comunicación hagan referencia a la condición ciudadana de las y los jóvenes y a los derechos inalienables que les corresponden en tal sentido.

Otra estrategia vinculada con la anterior es la presentación de diversos casos similares, generando una representación de “contagio”. Veamos algunos ejemplos:

A casi siete meses de la masacre. Otro chico armado en Carmen de Patagones. Asomó el fantasma de Junior. Fue el lunes pasado. Un nene de 12 años tomó el revólver de su tío, se lo calzó en la cintura y fue al club de básquet. Después habría entrado a su escuela para exhibir el arma en un recreo. Las autoridades del colegio lo desmintieron, pero los padres de algunos alumnos radicaron la denuncia. (*Hoy*, 21-04-2005)

Un alumno de séptimo grado del colegio Don Bosco de San Carlos de Bariloche, de 12 años, fue separado del establecimiento y puesto bajo tratamiento psicopedagógico, por concurrir a la escuela con una pistola

calibre 22 y amenazar con el arma a sus compañeros. (*El Día*, 01-10-2004)

En la provincia de Chubut, un joven de 17 años salía de clases en el turno tarde y comenzó a disparar con un arma en la puerta de una escuela del Corradi en la ciudad de Puerto Madryn. Fue detenido por la Policía antes de que hubiera heridos. En la provincia de San Juan, en la localidad de Rivadavia, un adolescente de 16 años exhibió un arma y amenazó a otro compañero. Ya fue apartado del colegio. Las autoridades del establecimiento explicaron que era un joven muy callado, y no era muy buen alumno. (*Extra*, 01-10-2004)

Lo que los medios dan a conocer no transita por un registro único, sino por varios, profundamente diferentes. En el caso de la masacre de Carmen de Patagones aparecen modos de designar que apelan intencionalmente a la emotividad y los afectos.

Podemos observar de qué modos las representaciones de los discursos mediáticos aluden predominantemente al ámbito de las emociones. Como sostiene Rotker, “es como si el vacío del lenguaje de la razón y el deterioro de los significantes buscara anclaje en el lenguaje de la subjetividad, de los sentimientos, lo que termina aumentando la difusa paranoia cotidiana” (2000: 9).

Las emociones parecen ser personales a primera vista, pero, aunque no son determinados simplemente por la historia o la cultura, ellos son los resultados de legados complejos que vienen de transacciones complejas del pasado (Depelteau, 2008). Así como en las notas anteriores pudimos observar cómo la interpelación afectiva estaba puesta en el lugar del miedo y el temor, en los siguientes ejemplos observamos cómo se buscar generar identificación con el dolor de las víctimas, sus familiares y la comunidad en general.

Dolor: el pueblo entero despidió los restos de los tres chicos asesinados. (*Hoy*, 30-09-2004)

El último adiós. [...] el cortejo fúnebre fue encabezado por el intendente de la ciudad y centenares de vecinos. En la emotiva ceremonia también participó uno de los chicos que sufrió heridas. Otros veinticinco alumnos de la misma división no pudieron llegar al cementerio, debido a que sufrieron una descompensación. (*Hoy*, 30-09-2004)

Al ser consultada acerca de la masacre, Saldías opinó que Rafael podría haber “explorado de otra manera”, aunque enseguida aclaró: “no es un victimario, sino una víctima”. “¿Cómo vivirá cuando tomé conciencia de todo lo que pasó, o lo que están pasando su mamá y su papá?”, se preguntó Saldías. “No sé cómo sucedió (el ataque del martes), pero no juzgamos a nadie, ni vamos a agredir al nene, porque no se puede hablar a la ligera de todo esto”. (*El Día*, 02-10-2004)

Hay un énfasis en la espectacularidad de los relatos, y sus modos discursivos y comunicacionales apelan a la emotividad instantánea, dejando a veces poco margen a la reflexividad (Brener, 2009). Así, se presenta adjetivaciones como

Parece increíble pensar que la ira de un jovencito de apenas 15 años le haya costado la vida a tres de sus compañeritos. Es inconcebible también creer que más de veinte jovencitos hayan conseguido escapar ilesos por una puerta de apenas 70 centímetros de ancho. (*Hoy*, 30-09-2004)

Tal como se desprende de los extractos analizados, los medios de comunicación juegan un papel destacado en la configuración de los ejes sobre los que se articulan las figuras de lo amenazante y los sentimientos que ellas despiertan; y por ende, tienen una importante responsabilidad.

Reflexiones finales

En la actualidad el discurso mediático es un registro y un lugar de lucha simbólica en la construcción de la sensibilidad por las violencias en el espacio escolar. Haciendo foco en la escala latinoamericana y específicamente el contexto argentino tomamos el caso Carmen de Patagones como un punto de referencia para establecer características del discurso mediático sobre las violencias en las escuelas.

A lo largo del capítulo hemos observado como las narrativas que construyen los medios se fundamentan principalmente en una racionalidad biomédica legitimando nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. En ellas las experiencias de violencia en la escuela son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Esto nos remite nuevamente a pensar en la relación individuo-sociedad. Como se abordó anteriormente la individualidad está determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social (Elias, 2009). Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares con individuos concretos (Castorina y Kaplan, 2006).

Tras el proceso analítico observamos la presencia de las voces autorizadas de funcionarios e intelectuales para analizar el fenómeno. Desde *voces reconocidas* se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la

habitan. Así, las causas del fenómeno de las violencias suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado. Por tal motivo es relevante su análisis para contribuir a la desustancialización de la violencia.

Con un *discurso individualizante* (Kaplan, 2006), se propone una mirada de los hechos reductible al par víctima- victimario, y visibilizando soluciones del orden de lo singular a los episodios. Son actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos, y que cobran adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Esta forma de describir el fenómeno es interceptada con un *discurso emotivo*, donde se presenta a las víctimas como una comunidad de sufrientes (Goffman, 2001) y a los victimarios como causantes de ese dolor.

Estas visiones de las trayectorias sociales y educativas esencializan los episodios violentos en el espacio escolar en determinados sujetos. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá redireccionar críticamente esta cuestión.

Por tanto, el presente trabajo es de relevancia para documentar y reconocer la construcción discursiva, poner en cuestión y entretejer el sentido de los hechos. Dado que hay violencias con un alto nivel de naturalización que no se perciben como tales (violencia de la pobreza, de los niños abusados), y no tienen registro en el discurso mediático. Específicamente desde el caso de la Masacre de Carmen de Patagones se visibiliza la presencia de armas en el espacio escolar como una forma diferenciada de violencia entre compañeros. Y se invisibilizan otras formas, como las prácticas discriminatorias. Por lo tanto, este análisis constituye una contribución en el análisis de las configuraciones emotivas en determinado tiempo histórico y social.

Por último, es necesario mencionar que este hecho sucede en un tiempo histórico particular donde las configuraciones

mediáticas están siendo abordadas desde las políticas públicas. En el contexto latinoamericano se desarrollaron políticas que empiezan a denunciar la necesidad de marcos normativos y cambios en los medios de comunicación. En octubre del año 2000, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) expuso la Declaración de Principios de Libertad de Expresión. A través del Principio 12 se ha señalado la necesidad de que los Estados fijen normas antimonopólicas en la actividad de los medios de comunicación. Del mismo modo, se ha pronunciado en la necesidad de que las asignaciones de licencias se realicen de modo democrático y transparente, y se reconoce la importancia de preservar la igualdad de oportunidades. Esta declaración se formula tomando como precedentes, la declaración de la Corte Interamericana en su Opinión Consultiva quinta de 1985, que considera inadmisibles los monopolios en la actividad de los medios de comunicación, independientemente de su naturaleza pública o privada. Teniendo en consideración que los niveles de concentración en la actividad de los medios de comunicación en América Latina son altísimos y que son efectivamente una restricción a la libertad de expresión, se entiende necesario analizar las consecuencias de la adopción concreta de los postulados de este principio.

Desde una mirada socio-histórica, sostenemos que es necesario considerar los medios de comunicación como configuración social que construye representaciones sobre la realidad y opera en las formas sentir y habitar el mundo. A la fecha, varios países de la región estudian la modificación de las reglas de telecomunicaciones y comunicación audiovisual, las cuales incluyen, por supuesto, las vinculadas a la concentración de medios de comunicación y de derechos de exhibición. Tanto en Argentina como en el conjunto de los países de la región, los funcionarios,

académicos y políticos se encuentran frente a diversos desafíos sobre cómo articular el derecho a la comunicación en la agenda de políticas públicas. Por eso, el interés público, como principio rector de la regulación de los medios de comunicación, debe centrarse sobre todo en su contribución potencial a la gobernabilidad y al fortalecimiento de las instituciones democráticas (Loreti, 2003).

Bibliografía

- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Bourdieu, P. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- . (1997a). Entrevista a Pierre Bourdieu, realizada por P. R. Pires y publicada en *O Globo* (Río de Janeiro) el 4 de octubre de 1997. Traducción de F. Sanabria y G. Vargas.
- . (1998). *Sociología y democracia*. En *Capital cultural, escuela y espacio escolar*, pp. 46-51. Madrid, Siglo XXI.
- . (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona, Akal.
- . (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Brener, G. (2009). "Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad." En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 199-240. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 27-54. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus/Flacso sede Ecuador.

- Comité Federal de Radiodifusión (Comfer). (2005). *Índice de violencia de la televisión argentina*. Buenos Aires, Comfer. En línea: <www.comfer.gov.ar>.
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998). *Cinco estudios sobre violencia y televisión en Chile*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- _____. (2002). *Barómetro de violencia N° 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile. En línea: <www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>.
- Depelteau, F. (2008). "Hacia una teoría crítica y relacional: de la emancipación ego-céntrica a la relacional". En Carina V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 187-236. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ford, A. (1999). *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Norma.
- García, S. (2009). "La experiencia emocional de los estudiantes secundarios". En Kaplan, C. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 81-136. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Goffman, E. (2001). *Estigma la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Herrera, A. (1998). "Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992)". En *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 1. Tenerife- Islas Canarias, Universidad de La Laguna. En línea: <www.ull.es/publicaciones/>.
- Iglesias, A. (2015). "¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)". En *Revista mexicana de investigación educativa*, n° 20 (64), pp. 123-151. Recuperado el 15 de enero de 2016. Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En línea: <<http://goo.gl/8GHYKE>>.
- Jimeno, M. (2005). Narrando la violencia. Relatos de pasión y muerte. Anuario de Estudios. En *Antropología Social*, n° 1 (1), pp. 55-67. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- _____ (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____ (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En F. Hillert (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*, pp. 75-84. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2013). *Imagens sobre mobilizações juvenis e estudantis: a criminalização através dos meios de comunicação*. En *Revista de Estudos Universitários (REU)*, n° 39 (2), diciembre, pp. 293-309. Sorocaba, San Pablo, Periódicos Científicos da Universidade de Sorocaba. En línea: <<http://periodicos.uniso.br>>.
- Lavena, C. (2002). *¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.
- López, R. y Cerda, A. (2001). Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia. En *Hiper-textos*, n° 2 (1). Buenos Aires, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Departamento de Ciencias de la Comunicación. En línea: <www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos>.
- Loreti, D. (2003). "Los desafíos del derecho de la información como herramienta de la política del Estado hacia la comunicación". En *Zigurat*, n° 4 (4), noviembre, pp. 33-42. Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Martín Criado, E. (1991). "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso". En Margarita Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.
- Míguez, D. y Noel, G. (2006). "Entre el pánico moral y el suceso real: la violencia escolar en la Argentina reciente". Ponencia presentada en el *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.
- Núñez, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa: de la realidad al mito social. En *Comunicar*, n° 12 (1), pp. 47-54. Madrid, Grupo Comunicar.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje en prevención*. Simposio Francia-Argentina. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <<http://ceapi.files.wordpress.com/2012/04/violencia2.pdf>>.

Rotker, S. (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas, Nueva Sociedad.

Saez V. (2015) Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. En *Revista Entramado*, n° 11 (1), pp. 136-155. Cali, Universidad Libre de Colombia. En línea: <<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>>.

UNICEF Y FLACSO (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Argentina, FLACSO. En línea: <www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf>.

Verón, E. (1987). "Prefacio a la segunda edición". En *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires, Gedisa.

Fuentes electrónicas

<www.eldia.com.ar>.

<www.diariohoy.net>.

<www.diagonales.com>.

<www.diarioextra.com.ar>.