

El Derecho a ser Joven desde la Prensa Argentina

Virginia Saez^{1,11}

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina

¹¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires – Argentina

RESUMEN – El Derecho a ser Joven desde la Prensa Argentina. El artículo analiza las principales características de las prácticas discursivas de la mediatización del fenómeno de las violencias en las escuelas y su relación con la representación de las juventudes. Se busca clarificar los desafíos de la visibilización de los jóvenes como sujetos de derecho. Se basa en el análisis cualitativo de una muestra de tres mil quinientas ochenta y una notas de los diarios de la ciudad de La Plata, en el período 1993-2011. El método utilizado fue el análisis socioeducativo del discurso. Esta investigación amplía la base empírica con la que pensar y discutir cómo a través de los sentidos implícitos en las notas periodísticas se construyen ciertos sujetos como amenazantes.

Palabras-clave: **Jóvenes. Escuela. Medios de Comunicación. Derechos. Violencia.**

ABSTRACT – The Right to be Young in the Argentinian Press. This paper analyzes the main characteristics of the discursive practices of the media coverage with respect to the phenomenon of violence in schools and its relation to the representation of the young. This work attempts to clarify the challenges that the visibilization of the young as subjects of rights presents. The sample is made up of three thousand five hundred and eighty-one articles of newspapers from La Plata city between 1993 and 2011. It is a qualitative analysis from the socio-educational discourse analysis perspective. The objective of this work is to consider and discuss how the press –through its implicit meanings– shows certain subjects as threatening.

Keywords: **Young. School. Mass Media. Rights. Violence.**

Tipificaciones en Relación con la Violencia

La cobertura informativa sobre los jóvenes es un tema de relevancia en las indagaciones de ciencias sociales contemporáneas. A medida que los medios reproducen las relaciones institucionales dominantes, refuerzan y movilizan un *pánico moral* en los miembros de la sociedad contra aquellos individuos que amenazan los valores y estilos de vida hegemónicos (Hall; Critcher; Jefferson; Clarke; Roberts, 1979). El pánico moral constituye una estrategia ideológica conectada al proceso mayor de producción de hegemonía, que opera en el discurso cotidiano como un sistema avanzado de advertencias.

Para los autores de la Escuela de Birmingham la alarma generalizada de la sociedad inglesa se vinculaba principalmente con las prácticas y consumos de las *subculturas juveniles* que reunían a sectores marginalizados. Estos grupos desafiaban a las instituciones y denunciaban a los medios de comunicación por adoptar los valores de la cultura dominante y por hacer llamamientos públicos para la erradicación represiva de las *amenazas* sociales. El público, por su parte, se mostraba sensible a estas interpelaciones mediáticas cargadas de sensacionalismo, dando legitimidad a un discurso criminalizante.

Desde esta perspectiva, el discurso oficial sobre la *delincuencia juvenil* operaba en dos direcciones, que se reforzaban mutuamente. La primera articulaba distintas imágenes populares de disconformismo de los/as jóvenes como sinónimos de un mismo punto de quiebre de la homogeneidad social: obreros, punks y bandas, indistintamente. La segunda tejía una construcción específica de hegemonía en la que las juventudes aparecían definidas a priori como problema. Este doble vínculo operaba, como justificación para la demanda de más control social, y para la formulación de políticas distributivas fundadas en criterios discrecionales de singularización y diferenciación cultural y social, asentados en la lógica del mercado. El argumento de base era que solo con una creciente política de control y coerción podían gestionarse eficazmente el quiebre social y moral advertido (Hall; Critcher; Jefferson; Clarke; Roberts, 1979).

En el contexto latinoamericano, algunas investigaciones (Dastres, 2002; Dastres; Muzzopappa, 2003; Dastres; Muzzopappa; Sáez; Spencer, 2005) sostienen que los medios de comunicación tienen un rol en materia de seguridad ciudadana. De acuerdo a los contenidos que entregan, del tratamiento que hacen de la información, de la forma y la frecuencia noticiosa tienen una influencia en la creación de una percepción de riesgo que puede ser exagerada.

Los medios de comunicación, al escenificar la violencia, derivan en la estigmatización de los jóvenes, al considerarlos como los portadores del conflicto (Rey, 2005; Cerbino, 2012) y colaboran en construir sentidos sobre la criminalización de este grupo etario (Núñez, 2007; Saintout, 2009). En este último sentido, los análisis efectuados por el Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Universidad Nacional de La Plata (2012) verifican la presencia de una serie de casos que marcaron la emergencia de los jóvenes en los medios. Ya sea como víctimas o vic-

timarios, los y las adolescentes aparecen en la prensa ligados a casos de violencia. Esta homologación mediática entre juventudes y violencias pone de relieve la necesidad de realizar estudios sobre el tratamiento discursivo de las asociaciones de sentido referidas a los jóvenes, para generar procesos reflexivos y prácticas de intervención que permitan confrontar al sentido común hegemónico penalizante.

Por tal motivo, en el presente artículo se analizarán los discursos mediáticos sobre las violencias en las escuelas y su relación con las representaciones de juventud implícitos.

Esta investigación caracteriza, desde una perspectiva socioeducativa, las prácticas discursivas producidas por la prensa escrita de la ciudad de La Plata sobre el fenómeno de las violencias en la escuela, en el período 1993-2011. El abordaje metodológico es cualitativo y el muestro es intencional: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación a los objetivos estipulados. El tratamiento de los datos se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 2014).

En primera instancia se hizo una cuantificación de las notas relevadas, momento necesario para luego caracterizar y analizar qué situaciones se tipificaron como violentas en el espacio escolar, sus continuidades y rupturas. Para tal fin se conformaron cuatro períodos para ordenar el análisis de acuerdo a acontecimientos relevantes en el campo educativo y el campo comunicacional nacional y de la provincia de Buenos Aires: el primer período abarca del año 1993 al año 1997, el segundo, del año 1998 al 2003, el tercero, del año 2004 al 2007 y el cuarto, del año 2008 al año 2011.

Se comenzó en 1993 dado que en ese año se sanciona la Ley Federal de Educación 24.195 (Argentina, 1993). Ya en 1997 empezó su implementación en la Provincia de Buenos Aires, con la incorporación del octavo año.

En 2004 sucedió lo que mediáticamente se llamo la Masacre de Carmen de Patagones. Incidente ocurrido el 28 de septiembre de ese año en el Instituto N° 202 Islas Malvinas de Carmen de Patagones, al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el cual un alumno, Rafael Solich, disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales y cinco heridos. Este hecho marcó un hito y se transformó, para la prensa de La Plata, en el principal punto de referencia de la presentación de la violencia en el ámbito escolar. Así también, fue el único caso en que los medios seleccionados hicieron un seguimiento durante tres años, 2004, 2005 y 2006.

Por su parte, en 2008 se produjo una profundización de una política de comunicación alternativa, durante el primer mandato de la Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (10-12-2007 al 19-12-2011). La misma comenzó en el gobierno de Néstor Kirchner (25-05-2003 al 10-12-2007) y quedó plasmada principalmente en el Decreto N° 527/05 en mayo de 2005 y en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual del año 2009 (Argentina, 2009) Esta legislación fue promulgada el 10 de octubre de 2009 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner y re-

emplazó a la Ley de Radiodifusión 22.285 (Argentina, 1980), que había sido promulgada en 1980 por la dictadura militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional y se había mantenido vigente desde entonces. En segundo término, cabe señalar que el 3 de marzo de 2008 comenzó la edición del diario *Diagonales*, con una línea editorial diferente de las que venían circulando en los medios gráficos de La Plata.

Las Juventudes en las Prácticas Discursivas sobre las Violencias en las Escuelas

El estudio socioeducativo realizado reconoce actos de nombramiento y clasificación, que permiten observar algunas formas de visibilizar a los jóvenes en el espacio escolar a través de la noticia. Estos espacios de representación dan lugar a un modo de reconocimiento sobre los jóvenes. La posición que ellos ocupan en los discursos se encuentra distante de resaltar aspectos creativos y de destacar los aportes genuinamente jóvenes dentro de las dinámicas sociales que conforman los relatos cotidianos de los periódicos analizados. Los significados que circulan trazan perfiles estereotipados que obstaculizan la edificación de un reconocimiento.

Durante los cuatro períodos estudiados en las coberturas de la prensa platense sobre las violencias en el espacio escolar se asume a las juventudes como un grupo en riesgo, en lugar de tomarlo como un sujeto de derecho. Este enfoque considera al joven como problema que se corrige y no como potencialidad que se promueve. Veamos algunas menciones:

Veo a los chicos solos como desvalidos (La Violencia...1993b).

[...] jóvenes en riesgo [...] la cultura vigente, con su carga de consumismo, competitividad, individualismo extremo, estimula conductas que al hacerse sociales se transforman en preocupantes y dañinas. Es paradójal todo esto, en los chicos de clase media existe un descrédito de la escuela y del trabajo como caminos de ascenso social mientras ahora los adolescentes se convierten en una especie de vengadores. Hay una crisis de la cultura y la falta mayor es que no se cuida a los jóvenes (Violencia...,1993).

¿Cómo reaccionaremos? Los datos que hemos ido desgranando en esta serie de notas son alarmantes: crece la violencia, las adicciones, el delito y la participación en ellos de jóvenes cada vez más precoces. Es la cara del caos (La Violencia...,1993a).

Los jóvenes están desprotegidos (La Difícil...,1996).

Menores platenses en alto riesgo (Investigan..., 2003).

Últimamente se han registrado episodios de violencia en la escuela. La metodología de abordaje debe ser acorde a la etapa que atraviesan, ya que el adolescente está muy desvalido en el entrenamiento de lo reflexivo, en cuanto a su persona y su autocuidado (Capacitan..., 2003).

La Justicia investiga los vínculos que el tráfico de drogas tiene con menores en situación de riesgo (La Droga..., 2004).

Las nominaciones de los jóvenes como grupo de riesgo son: *precozes, desvalidos, frágiles, desprotegidos, en riesgo, una especie de vengadores, la cara del caos*.

Importa explicitar el contrapunto entre *enfoque de riesgo* y *enfoque de derechos*, analizando los fundamentos y las implicancias concretas de ambos, en las coberturas mediáticas. El enfoque de riesgo considera la precaria situación estructural en la que crecen y maduran las nuevas generaciones. Muestra la existencia de amplios sectores juveniles excluidos. Sin embargo, no hace referencia alguna a la condición ciudadana de los jóvenes y a los derechos inalienables que les corresponden en tal sentido. Ello llevó a que muchas prácticas discursivas se quedaran entrampadas en el desarrollo de iniciativas tendientes a contribuir con el acceso a la educación, en general impulsadas con criterios paternalistas (Rodríguez, 2011).

Alternativamente, asumiendo las limitaciones del enfoque de riesgo, y respaldándose en buena medida en las estrategias desplegadas en relación a niños, niñas y adolescentes desde la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1990, comenzó a desarrollarse con fuerza un nuevo enfoque, que mira a los jóvenes como sujetos de derecho. Desde este ángulo, y sin desconocer que enfrentan agudas y evidentes situaciones de riesgo, se asume que los jóvenes son ciudadanos y tienen, desde dicha condición, derechos que la sociedad y el Estado deben respaldar, procurando que estos tengan la más extendida y profunda vigencia efectiva a todos los niveles. Dicho de otro modo, el acceso a la educación no debe ser visto como una concesión o un favor del Estado hacia los jóvenes, sino como un derecho cuya vigencia debe estar asegurada. El cambio de paradigma es sumamente relevante, en la medida en que permite disputar sentidos sobre los modos de lo juvenil.

En este sentido, refiriendo a la prensa nacional, desde el Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios se mencionan algunos aspectos sobre la visibilización de los jóvenes como grupo de riesgo en las prácticas discursivas:

[...] las configuraciones mediáticas sobre jóvenes suceden sincrónicamente a otras, producidas por las agencias de control penal – la Justicia y las fuerzas de seguridad–, que accionan violentamente sobre y contra los y las jóvenes, replicando el paradigma del Patronato que funcionó como marco jurídico-político de tutelaje del Estado durante casi todo el siglo XX y que recientemente ha comenzado a virar hacia una perspectiva de promoción de derechos que todavía no tiene en los medios un correlato significativo (Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios, 2013, p. 12-13).

Ahora bien, cuando referimos a los jóvenes no los comprendemos desde una categoría meramente biológica, sino que se alude a una condición histórica que se construye socioculturalmente. En la lucha simbólica por definir lo juvenil y los modos legítimos de ser joven, los medios de comunicación ocupan un lugar relevante. En una investigación reciente (Kaplan; Krotch; Orce, 2012) se demostró en una minuciosa argumenta-

ción que la historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes. En este aspecto, sigue de cerca la línea de lo descrito por Robert Muchembled (2010), quien, en *Una historia de la violencia*, analiza el comportamiento agresivo en la Europa Occidental desde el siglo XIII hasta la actualidad. Allí plantea que la palabra *violencia* aparece a principios del siglo XIII, deriva del latín *vis*, que significa *fuerza, vigor*, y representa a un ser humano de temperamento iracundo y brutal. El término se habría acuñado para describir las expresiones más funestas de dicho vigor asociado a los varones y han sido múltiples saberes y teorías los que se han ocupado de caracterizarlo. Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido. El temor a no poder controlar las energías de las juventudes opera como trasfondo (Kaplan; Krotch; Orce, 2012).

Bajo esta misma orientación, la idea que se postula en este artículo representa una invitación a reflexionar, desde un enfoque sociohistórico y pedagógico, sobre el discurso social dual acerca de los jóvenes, que necesita ser considerado en el largo plazo.

La Identidad Escolar: la relación de los jóvenes con la escuela

La irrupción de los jóvenes en la escena pública contemporánea latinoamericana puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. Este actor social comienza a visibilizarse como estudiante asociándolo al temor, es visto como un *rebelde sin causa* por su voluntad de participar como actor político (Reguillo, 2000). Esto tiene un correlato con la mediatización de las resistencias estudiantiles en el corpus estudiado, donde los jóvenes aún no son consideradas en función de sus derechos sino más bien desde las molestias que provocan:

Alumnos del Normal N° 1 salieron a cortar las calles (Podrían..., 2011).

Ya, desde el primer período la mediatización de la relación de los jóvenes con la escuela empieza a mostrarse deteriorada. Observemos algunas menciones:

El adolescente actual tiene las mismas dificultades que el de ayer por las características básicas del ser adolescente. Sin embargo, no todo es igual. Los interrogantes que angustiaron a jóvenes de otras épocas difieren sustancialmente de los de hoy. Sin hacer un análisis de los aspectos diferenciales de cada período, nos circunscribiremos a sus cuestionamientos en el ámbito escolar (¿Para Qué?..., 1994).

Lo que aprende en la escuela no es visualizado como útil; no percibe las relaciones existentes entre el conocimiento sistematizado y su circunstancia. Este punto de vista no es totalmente desestimable, pues todos conocemos la imperiosa necesidad de acercar los contenidos curriculares a la realidad del alumno (¿Para Qué?..., 1994).

La escuela se visibiliza enseñando contenidos poco útiles, empieza a presentarse como la difícil realidad de los secundarios platenses (La Difícil..., 1996).

Por su parte, Liliana Gómez Pittaluga, quien se desempeña como regente de la Escuela Media N° 14 y como docente en el Liceo Víctor Mercante, se refirió al panorama de inseguridades que enfrentan los alumnos, lo que contribuye al desinterés por la escuela. Estas inseguridades les acrecientan la desconfianza y no creen que lo que puedan aprender en la escuela les pueda servir. Pero tampoco lo saben a ciencia cierta. Porque ¿qué se puede esperar más allá de la escuela? (La Difícil..., 1996).

Por su parte, se nomina a los estudiantes como *escépticos* y *frustrados*, que *van a pasar la hora*, o, como los llamaron en una cobertura, “alumnos nómades” (Sentada..., 1996), en tanto no encuentran un lugar en el espacio escolar.

Los jóvenes no creen en palabras, siguen ejemplos. Es hora de incorporar el afecto, liberando al estudiante del totalitarismo de la razón y el egoísmo del intelecto, y fundamentalmente necesitan creer y estar convencidos de que lo que aprenden sirve para su vida futura [...]. La Encuesta Nacional Educativa demostró que estamos ante una escuela media sin respuestas para la Nación de hoy (Crisis..., 1994).

Los alumnos esperan que se aproveche el tiempo escolar para forjar reglas mínimas de una ética compartida. No visualizamos otra forma de enseñar respeto al individuo y a las ideas ajenas que no sea por lo testimonial (Crisis..., 1994).

Los estudiantes encaran hoy su futuro con una fuerte dosis de escepticismo. La frustración de millares de egresados, la plétora en las profesiones más pobladas, la falta de oportunidad laboral en disciplinas de implantación relativamente reciente, la insuficiencia de los requerimientos de mano de obra altamente calificada en el sistema productivo, especialmente la industria y el agro, son el caldo de cultivo de una generalizada perplejidad acerca del porvenir y sus posibilidades de realización profesional y humana (Reflexiones..., 1994).

No es extraño, pues, que en el Día del Estudiante, los muchachos y las chicas no encuentran mucho para celebrar, salvo la natural algarabía propia de sus años. Agravado por el dualismo social, reducidas las posibilidades de empleo, profundizado el aislamiento de la escuela del mundo real, los estudiantes de hoy viven el futuro más como una acechanza que como la aventura incitante de un mañana abierto y plétórico de posibilidades (Reflexiones..., 1994).

La apatía y el desinterés teñían las respuestas de muchos que aseguraban que lo único que importa es pasar de año; otros, en cambio, tuvieron una postura más positiva, relacionada con la posibilidad de concretar un proyecto y criticaron a los que vienen a perder el tiempo, están acá porque los mandan (La Difícil..., 1996).

Estas representaciones de los jóvenes en el discurso mediático se asocian no solo con el poco interés por la escuela, sino en oposición a la cultura letrada, alumnos *trasgresores* opuestos a aquellos *vírgenes, honestos y responsables*:

Una encuesta confirma la precaria expresión escrita de los estudiantes [...] un generalizado desdén hacia toda normativa, como si no tuviera por finalidad facilitar la comunicación humana, y más aún, como si esta pudiera realizarse sin una serie de convenciones lingüísticas aceptadas por el conjunto (Una Encuesta...,1993).

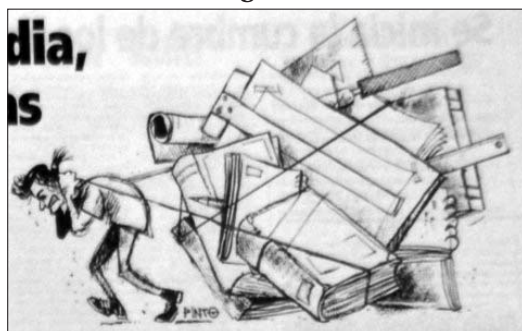
¡Qué ejemplo para muchos de nuestros jóvenes que no toman con la seriedad debida los medios que la escuela en sus distintos estamentos provee! (Escuela...,1993)

¿Para qué sirven? Adolescentes versus libros (¿Para Qué?..., 1994).

Los alumnos secundarios se gradúan sin un perfil definido y carente de una formación humanística mínima. Dueños de una personalidad estereotipada, conformada a partir de videoclips y *jingles* publicitarios con mensajes extranjerizantes, que logran hacerlos hablar, vestir, comer, en definitiva vivir, de manera acorde con la filosofía consumista y la frivolidad de moda, que los estimula a ser transgresores, sin advertirles que en nuestra sociedad actual, transgredir significa ser virgen, honesto y responsable (La Educación..., 1995).

En algunos casos se utilizan caricaturas (Figura 1 y Figura 2) que enfatizan este posicionamiento acentuando la estigmatización de determinados estudiantes. Estas hacen foco en el peso de los libros en la vida de los jóvenes.

Figura 1



Fonte: *Hoy* (08 jul. 1994).

Figura 2



Fonte: *Hoy* (26 jun. 1977).

Los discursos mediáticos no hacen referencia al derecho a la educación vulnerado.

No se presentan análisis sobre la forma en que se produce la transmisión de conocimiento y los medios que se emplean para promover trayectorias educativas significativas para los estudiantes. Sino que quedan atrapados en mostrar la existencia de dificultades individuales como son en el uso del lenguaje (dificultades en la expresión escrita, falta de lectura, presencia de vocabulario arrabalero, entre otras). Ahora bien, centrar la atención en los procesos de apropiación o transmisión de la cultura se relaciona con la preocupación por las formas en que se promueve la construcción del conocimiento. El conocimiento tal como plantea Edwards (1995) se constituye, por una lado por el uso de los programas y libros escolares, y por otro por un conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto los docentes como los estudiantes donde adquiere una connotación específica la evaluación, la promoción y las expectativas de todos los actores involucrados. Cuando el modo de presentar los conocimientos se realiza desde una propuesta educativa ajena a la trayectoria educativa del estudiante, entra en colisión la realidad cultural del alumno con las propuestas del aula. Se inhabilita de este modo su apropiación particular y singular. Cuando se desvalorizan las experiencias y conocimientos previos de los alumnos o se los rotula en función de sus características sociales o sus dificultades en el aprendizaje se va configurando (de manera externa) la subjetividad del propio estudiante, lo que se sabe, produce efectos en su rendimiento (Kaplan, 2008). Estas consideraciones sobre los procesos de apropiación de la cultura son invisibilizados en el discurso mediático. Observemos algunos nombramientos presentes en las coberturas:

Del lenguaje tampoco quiero hablar ya que solo la televisión y la radio son la prueba más elocuente de este grosero mal gusto arrabalero que ha conquistado hasta el habla de niñas y jovencitas ¿con qué beneficio? (La Educación...,1993).

Son conocidas las dificultades que, de buen tiempo a esta parte, se advierten en la expresión escrita de los escolares, estudiantes secundarios e inclusive universitarios. Es un proceso que, si bien enmarcado en el deterioro general experimentado por la educación, obedece también a una serie de factores particulares, entre otros la escasa o nula lectura y la falta de práctica (Una Encuesta...,1993).

Las formas de describir a los y las jóvenes y sus trayectorias educativas (Terigi, 2009) no contribuyen a visibilizar la condición ciudadana de estos sujetos. Constituyen prácticas discursivas que adquieren un sentido dóxico. Dado que en el contexto latinoamericano gran cantidad de jóvenes atraviesan una desvinculación temprana del sistema educativo (Filardo, 2016). Llegados a este punto interesa rescatar la tesis de Dussel (2004) quien advierte que se cristalizaron las diferencias como deficiencias o amenazas en el sistema educativo dada la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización. Aspecto que tiene continuidad en el relato mediático, en tanto las distintas formas de vinculación con la cultura letrada son valorizadas de forma diferencial. Si se

considera la educación como un derecho es evidente la necesidad de generar en las aulas estrategias de trabajo que apunten a recuperar trayectorias educativas diversas.

Los medios construyen una identidad de jóvenes en crisis, peligrosos y desviados. Como afirman desde el Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios “el joven se transforma en el enemigo, en el chivo expiatorio de la sociedad. Estos discursos hacen que la relación con los jóvenes esté mediada por el miedo” (Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, 2013, p. 20). Presentamos algunas menciones:

Lo que pasó en Patagones no es privativo de un determinado lugar, adolescentes en crisis hay en cualquier escuela’, reflexionó (Entre El..., 2004).

Proponen maestros armados [...] lo que ha venido ocurriendo desde los noventa y durante esta década casi todos los años es que los protagonistas son jóvenes adolescentes (Masacre..., 2006).

Ahora bien, la tipificación de joven violento se asocia al espacio escolar empezando a conformar la tipificación de alumno violento, donde aparece asociado al desafío a la autoridad, dado que ‘se han pasado de la raya’(Adolescentes...,1993).

En los adolescentes platenses se observa cierta belicosidad, un sano escepticismo en el mejor de los casos y, en el peor, un nihilismo juvenil. Profesores, padres y especialistas hablan de un cambio bastante reciente, que lo perciben no solo los de edad madura, sino también los que son demasiados jóvenes como para recordar códigos de vestuario y normas sobre el silencio en los corredores de colegios. La Dra. Susana Machado García explica esta realidad al decir ‘el desafío a la autoridad es lo que muestra la crisis adolescente. Abandonan las cosas infantiles en pro de su crecimiento. Pareciera muchas veces que están sordos, cada uno en lo suyo, mirando televisión, jugando con los video juegos o durmiendo interminables siestas’ (Adolescentes...,1993).

‘Es absolutamente increíble’, dice otra profesora de arte, quien volvió a las aulas en el 1991 tras una ausencia de trece años. ‘Hoy los chicos creen realmente que pueden tener demasiados derechos. No es que no nos respeten, sino que simplemente no respetan a los adultos. Solía ser automático. Ahora hay un mecanismo de prueba que funciona constantemente. Se aprovechan de ciertos profesores porque saben que no deberán pagar las consecuencias. Nosotros también hicimos eso, pero no hay duda de que se han pasado de la raya’ (Reflexiones..., 1994).

En las coberturas periodísticas analizadas la identidad escolar de los jóvenes queda asociada a una relación deteriorada con la escuela y con la cultura letrada, que se expone en el desafío de la autoridad. No se visibilizan aspectos significativos sobre las propuestas educativas y su vinculación con el sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes.

Las Leyes de los Jóvenes

Desde el primer período la mediatización del *joven violento-alumno violento* se presenta la violencia como *código* que van ganando ciertos territorios:

Los chicos generan sus guetos con sus propias leyes. Van extendiendo sus dominios en La Plata y partiéndose en tres grupos (La Violencia..., 1993b).

Violencia: Pintado aclaró que las actitudes que tienen los adolescentes para resolver sus cuestiones personales pasan cada vez menos por el diálogo o por la posibilidad de dirimirlo mediante acuerdos (Reflexiones..., 1994).

Según la psicóloga, la juventud maneja un código de violencia propio. Para que las cosas se constituyan en normales (la media de lo que ocurre en un grupo social determinado, en un momento histórico), implica todo un proceso (La Difícil..., 1996).

En los cuatro períodos estudiados, los estudiantes tipificados como *joven violento-alumno violento* son los protagonistas de *desmanes* en fiestas nocturnas, vueltas olímpicas, viajes de egresados, festejos de día de la primavera, entre otros.

El funcionario señaló que ‘los estudiantes realizaban los desmanes propios de un festejo de este tipo’, aunque no detalló en qué consistían los disturbios. Por tal motivo, ‘la policía demoró a unos diez alumnos de quinto año del Colegio Nacional, a cuyos padres ya se notificó del hecho’, explicó Arquez. Al ser consultado sobre los motivos de la intervención de la división antimotines y la utilización de balas de gomas, el funcionario sostuvo: ‘No tengo conocimiento; no me fue comunicado nada al respecto’ (Reflexiones..., 1994).

Destrozos y balas de goma en una fiesta estudiantil (Destrozos..., 1999).

Los alumnos de quinto año del Colegio Nacional celebraron el Día del Bachiller. Fueron a bailar y organizaron una murga callejera. Algunos tomaron la sombrilla de un bar, dañaron un puesto de flores abandonado y golpearon algunos autos. Fueron baleados por efectivos policiales que los custodiaban (Destrozos..., 1999).

Los guías cuentan que no desean acompañar grupos colegiales, por el desinterés en la integración del paisaje, faltas continuas de respeto, fundamentalmente porque, como se acuestan tarde, van adormecidos o dormidos totalmente. Una orientadora relató que determinados lugares los muestran de lejos o desde el ómnibus por temor a que sean dañados (Los Viajes..., 1999).

En ese sentido, la preceptora del colegio manifestó que ‘nosotros entendemos que la vuelta olímpica es una tradición estudiantil que se realiza desde hace muchos años, pero esta vez se les fue la mano; rompieron mesas, sillas y vidrios. Fue un acto de vandalismo’ (Los Maestros..., 1999).

Alumnos del Colegio Nacional festejaron el Día del Bachiller y provocaron disturbios en el centro (La Violencia..., 1999).

Jóvenes encapuchados ingresaron ayer a la escuela para destrozarse muebles y amenazar a profesores y alumnos (Destrozos..., 1999).

Siguiendo a Elias, “La mayoría de los hombres de todas las sociedades tiene a su disposición toda una gama de expresiones para estigmatizar a otros grupos” (Elias, 1998, p. 96). Las luchas simbólicas por los actos de clasificación social y el posicionamiento dentro del espacio socialmente jerarquizado pueden observarse en la presentación de las

juventudes como riesgo. Sin hacer visibles sus derechos, se la considera como problema que se corrige. Asimismo, la *magia* del lenguaje en los discursos construye espacios de significación acerca de las juventudes que son orientados de acuerdo a los intereses adultos. Estos espacios establecen representaciones que, lejos de integrar, fragan fronteras intergeneracionales.

La Identidad Judicial

Otro aspecto importante en las dificultades del discurso mediático para visibilizar las juventudes es la *importación* de términos desde la perspectiva judicial o policial, como la de *menor* para nombrar a los jóvenes que protagonizan las noticias del fenómeno (Saez; Aducci; Urquiza, 2013). Desde el ámbito del que proviene este término, refiere a la persona que no alcanzó la mayoría de edad, y designa especialmente a aquellos acusados de cometer un delito. Por tal motivo, su uso en el discurso social conlleva un significado peyorativo, que termina reforzando prejuicios, estigmas y desigualdades sociales. Este nombramiento opera diferenciando entre dos supuestos modelos de infancia y juventud: los niños o jóvenes y los menores. Asimismo, las intromisiones de la terminología judicial están ligadas a las soluciones propuestas en las noticias sobre las violencias en el espacio escolar, aspecto que desarrollaremos más adelante.

A partir de su estatus jurídico, la aplicación de este término a los jóvenes refiere a dos sentidos: menores de edad y menores de razón frente al adulto. Los jóvenes “viven en medio de una situación estatutariamente indefinida, percibida como una moratoria” (Martuccelli, 2016, p. 161). Desde los orígenes del sistema escolar argentino hay una asociación entre la identidad jurídica y la identidad educativa. En el discurso sarmientino esta asociación permitió construir la autoridad del maestro, establecer una frontera de edad asentada en lo que establecía el código civil para sostener el poder sobre los estudiantes, sin derechos propios y subordinados a la autoridad de los adultos.

La minoría de razón de los jóvenes los convierte en seres incompletos, por estar en situación de crecimiento o de exceso de pasión (Carli, 2012).

El tratamiento noticioso cuando la policía es protagonista, muchas veces, tiene a la fuente policial como única mención.

De esta forma, el código penal se presenta, entonces, como el mecanismo que regula nuestras conductas ciudadanas en las diversas esferas de la vida social. Sin embargo, en las instituciones escolares es excepcional la ocurrencia de situaciones tipificadas por el código penal (Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2011). Y aun en los casos donde estas ocurren es necesario considerarlas bajo el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Nominaciones como *acusado* o *demorado* contribuyen a plantear la situación desde la lógica policial. Es decir, de la escuela no se habla en términos escolares, sus conflictos no se resuelve con las autoridades escolares, y los escolares pasan a ser menores, se reemplazan las inter-

venciones pedagógicas por las detenciones o demoras, las escuelas no pertenecen a distritos escolares sino a jurisdicciones policiales.

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre las infancias y el período de transición hacia la vida adulta. En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad simbólica, estableciendo parámetros de normalización (Kaplan, 2012). En términos de Goffman (2001), ser adolescente se transforma así en una categoría estigmatizante, esto es, portadora de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno. El efecto creencia debe su eficacia simbólica al hecho de adjudicar la rebeldía a los jóvenes, transmutándola en un rasgo esencial negativo de este grupo social. El discurso y la imagen de lo juvenil subalterno como delincencial tienen raíces profundas en nuestra matriz social. Sostiene el Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios:

Otra dimensión no menor a reconocer en el proceso de construcción de la realidad mediática es que las noticias que criminalizan a los jóvenes y sus prácticas son relatos policiales herederos de los antiguos folletines, pioneros en el uso de técnicas para producir emotividad en los lectores (Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios, 2013, p. 20).

Es decir, si se entiende que los hechos de violencia siempre son tales en términos de relaciones sociales, y la escuela es en este sentido uno de los lugares fundamentales donde aprender a convivir y a vincularse con el mundo y aprender de él, es que se considera que la institución escolar sigue siendo el bastión – y lo ha sido hasta en los momentos históricos más desestructurados de la historia del país – desde donde construir ciudadanía, ejercer derechos y asumir responsabilidades. Todo esto en el marco de prácticas reales de enseñanza y aprendizaje. Y es desde esas prácticas que la escuela está habilitada para hallar soluciones y enseñar a encontrarlas; aprender a solucionar esos hechos desde una perspectiva participativa, de diálogo democrático y en ejercicio de derecho.

Los enfoques de judicialización y la criminalización de las infancias y juventudes son arena de debate permanente, sobre todo cuando se aborda la categoría de *alumno*. La mirada de sospecha sobre los alumnos contribuye a la estigmatización, en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión. Sobre todo si tenemos en cuenta que en contextos sociales de desigualdad, la tipificación de *pobre* está casi mecánicamente asociada en la doxacriminalizante a la de *delincuente* (Kaplan, 2011). Como sostienen desde el Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios,

La estigmatización que caía sobre los ‘subversivos’ en los setenta cae lamentablemente hoy sobre los pibes y pibas de gorrita, de zapatillas deportivas. No es casualidad que estas prácticas sistemáticas de abusos de poder por parte de las fuerzas de seguridad caigan siempre sobre los mismos sectores, jóvenes en su mayoría varones, pobres de los grandes

conglomerados urbanos de nuestro país (Observatorios de Jóvenes Comunicación y Medios, 2013, p. 16).

No hay individuos y grupos inferiores o superiores en sí. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales dado el diferencial de poder de unos y otros. La lógica discursiva de la matriz criminalizante circunscribe a los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos como una amenaza para nosotros, como un grupo que transgrede las leyes.

No obstante, siguiendo los aportes de Zaffaroni (2011), lo punitivo se comporta de modo excluyente porque no solo no resuelve el conflicto, sino que también impide o dificulta su combinación con otros modelos que pueden resolverlo. Las sanciones de carácter represivo no garantizan la solución de los conflictos; por el contrario, tienden a hacer aún más tensas las relaciones entre los actores involucrados, generando malestar institucional y haciendo difícil la búsqueda de mecanismos más efectivos y estrategias más participativas de resolución (Zaffaroni, 2011; Kliksberg, 2009).

La solución punitiva, en sus diversas modalidades y estilos, no es un instrumento de reducción de la cantidad de transgresiones, crímenes y pecados diversos que puedan existir y proliferar en una cultura (Zerbino, 2010). La doxacriminalizante y la solución punitiva desestiman, por principio, la potencialidad que poseen la escuela y sus actores para abordar pedagógicamente la violencia que se manifiesta en ellas. Sumado a la espectacularidad en la transmisión del hecho (Brenner, 2009), que no permite reflexión alguna sobre la complejidad del problema, se observa cómo en las noticias la escuela como institución es desplazada de su lugar de autoridad, dando paso a una fuerte presencia de los ámbitos policiales y judiciales en dichas soluciones.

Notas Finales

En las coberturas se recurre al *enfoque de los jóvenes como riesgo*. Dados los estereotipos con que se mira a este grupo etario, se proponen el enfoque de vigilancia sobre su comportamiento y los castigos que un comportamiento inadecuado debe tener.

En las prácticas discursivas sobre las violencias en las escuelas se presenta a las juventudes como desprotegidas en relación a una identidad escolar signada por la frustración, el escepticismo, las rebeldías y las transgresiones. Se produce una operación discursiva que vincula estos actores sociales al peligro mediante nombramientos ligados a la identidad judicial de *menor*. Observemos un gráfico que ayuda a dilucidar la cadena de sentido presente en las coberturas:

Diagrama 1 – Tipificación de las Juventudes en el Discurso Mediático



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación.

En continuidad con estos análisis, se considera que algunos sujetos son menos aptos para controlar la representación de sí mismos en las coberturas mediáticas (Champagne, 1999). Este aspecto constituye un *círculo vicioso* que da poco lugar al discurso de los y las jóvenes, ya que son los más difíciles de escuchar, y se habla de ellos más de lo que ellos hablan. Lejos de ayudarlos, la intervención de los periodistas suele crear una imagen negativa. Contribuyen a su estigmatización, sin duda involuntaria y resultante del funcionamiento mismo del campo periodístico, que se extiende más allá de los acontecimientos que provocan.

A modo de cierre es importante destacar la relevancia de esta investigación en tanto amplía la base empírica de las formas de presentación de las juventudes en el discurso mediático. Es importante que los medios de comunicación participen en el desarrollo de nuevas sensibilidades y disposiciones hacia los jóvenes como sujetos de derecho, contribuyendo a renovar el compromiso social con una sociedad más democrática y más justa.

Recibido en 20 de febrero de 2016
Aprobado en 27 de septiembre de 2016

Referencias

- ¿PARA QUÉ sirven? Adolescentes y niños. *Hoy*, Información General, p. 6, 2 mayo 1994.
- ADOLESCENTES de los 90: una raza más temeraria. *El Día*, Sociedad, p. 13, 2 mayo 1993.
- ARGENTINA. Ley nº 22.285, de 15 de setiembre de 1980. Fíjense los objetivos, las políticas y las bases que deberán observar los servicios de radiodifusión. Buenos Aires, 15 de setiembre de 1980.
- ARGENTINA. Ley nº 24.195, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. **Senado de la Nación Argentina. Cámara de Diputados de la Nación Argentina**. Buenos Aires, 29 de abril de 1993.
- ARGENTINA. Ley nº 26.522, de 10 de octubre de 2009. Regúlanse los Servicios de Comunicación Audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina. **Senado de la Nación Argentina. Cámara de Diputados de la Nación Argentina**. Buenos Aires, 10 de octubre de 2009.

- BRENER, Gabriel. Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. In: KAPLAN, Carina Viviana (Dir.). **Violencia Escolar Bajo Sospecha**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009. P. 199-240.
- CAPACITAN alumnos como mediadores. **Hoy**, Información General, p. 6, 8 sep. 2003.
- CARLI, Sandra. **Niñez, Pedagogía y Política**. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.
- CERBINO, Mauro. **El Lugar de la Violencia**. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil. Quito: Taurus, 2012.
- CHAMPAGNE, Patrick. La visión mediática. In: BOURDIEU, Pierre. **La Miseria del Mundo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 51-63.
- CRISIS de la escuela media, dificultades y propuestas. **Hoy**, Información General, p. 6, 08 jul. 1994.
- DASTRES, Cecilia. **¿Visiones Personales, Ideología o Mercado al Momento de Informar?** Un análisis de las noticias sobre inseguridad ciudadana desde el emisor. Santiago de Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC), 2002. Disponible en: <www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_02_dastres.pdf>. Acceso: 26 ene. 2014.
- DASTRES, Cecilia; MUZZOPAPPA, Eva. **La Comunicación como Estrategia para Orientar a la Ciudadanía frente a la Violencia y la Criminalidad**. Santiago de Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC), 2003. Disponible en: <www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op_02_dastresmuzzopappa.pdf>. Acceso en: 26 de ene. 2014.
- DASTRES, Cecilia; MUZZOPAPPA, Eva; SAEZ, Chiara ; SPENCER, Cristian. **La Construcción de las Noticias sobre Seguridad Ciudadana en Prensa Escrita y Televisión** ¿Posicionamiento, comprensión o distorsión? Santiago de Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC), 2005. Disponible en: <www.cesc.uchile.cl/serie_estudios_000.htm>. Acceso en: 26 de ene. 2014.
- DESTROZOS y balas de goma en una fiesta estudiantil. **Hoy**, Información General, p. 6, 07 de septiembre de 1999.
- DUSSEL, Inés. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. In: DUSSEL, Inés. **Desigualdades Sociales y Desigualdades Escolares en la Argentina de Hoy**. Algunas reflexiones y propuestas. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2004. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>>. Acceso en: 26 de ene. 2014.
- EDWARDS, Verónica. Las formas del conocimiento en el aula. In: ROCKWELL, Elsie. **La Escuela Cotidiana**. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ELIAS, Norbert. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. In: ELIAS, Norbert; WEILER, Vera. **La Civilización de los Padres y otros Ensayos**. Bogotá: Norma, 1998. P. 79-138.
- ENTRE EL dolor y la búsqueda de respuestas. **Hoy**, Información General, p. 6, 30 sep. 2004.
- ESCUELA de la comunidad toba. **El Día**, Sociedad, p. 13, 6 jul. 1993.
- FILARDO, Verónica. Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 15-40, ene./mar. 2016.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma la Identidad Deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

HALL, Stuart; CRITCHER, Chas; JEFFERSON, Tony; CLARKE, John; ROBERTS, Brian. **Policing the Crisis**. Mugging, the State and Law and Order. London: MacMillan, 1979.

INVESTIGAN venta de drogas en los colegios. **Hoy**, Información General, p. 6, 3 sep. 2003.

KAPLAN, Carina Viviana. Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 1, n. 35, p. 95-103, ene./dic. 2011.

KAPLAN, Carina Viviana. La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA E DIVERSIDADE, 14, 2012, Mato Grosso do Sul. **Anais...** Mato Grosso do Sul: 2012.

KAPLAN, Carina Viviana. **Talentos, Dones e Inteligencia**. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

KAPLAN, Carina Viviana; KROTSCH, Lucas; ORCE, Victoria. **Con Ojos de Joven**. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2012.

KLIKSBERG, Bernardo. Seguridad ciudadana: países exitosos prefirieron la exclusión cero antes que Tolerancia Cero. **Diario Perfil**, Buenos Aires, Cuaderno Sociedad, p. 2, 26 feb. 2009.

LA DIFÍCIL realidad de los secundarios platenses. **Hoy**, Información General, p. 6, 24 oct. 1996.

LA DROGA no va a entrar al Nacional. **Hoy**, Información General, p. 6, 14 ago. 2004.

LA EDUCACIÓN ajustada. **Hoy**, Información General, p. 6, 31 mar. 1995.

LA EDUCACIÓN de la juventud, una tarea en la que deben mancomunarse familia y escuela. **El Día**, Sociedad, p. 13, 17 abr. 1993.

LA VIOLENCIA escolar fue tema de debate en nuestra ciudad. **El Día**, Sociedad, p. 13, 10 sep. 1999.

LA VIOLENCIA, la marginalidad y las adicciones tienen un camino de regreso. **El Día**, Sociedad, p. 13, 29 ago. 1993a.

LA VIOLENCIA no está en los chicos. **El Día**, La Plata, Sociedad, p. 13, 21 mar. 1993b.

LOS MAESTROS intentan detener la violencia. **Hoy**, Información General, p. 6, 17 ago. 1999.

LOS VIAJES de fin de curso. **Hoy**, Información General, p. 6, 02 sep. 1999.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba, v. 72, n. 1, p. 115-138, ene./abr. 2014.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, ene./mar. 2016

MASACRE en una escuela Amish. **Hoy**, Información General, p. 6, 03 oct. 2006.

MUCHEMBLED, Robert. **Una Historia de la Violencia**. Del final de la Edad Media a la actualidad. Buenos Aires: Paidós, 2010.

NÚÑEZ, Violeta. Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social. In: SEMINARIO PRESENCIAL EN EL MARCO DEL CICLO APORTES PARA ABORDAR EL MALESTAR EN LA CULTURA EDUCATIVA, organizado por el Programa de psicoanálisis y prácticas socio educativas, Área de educación, FLACSO, dictado el 23 de marzo de 2007, Argentina. **Anais...** Argentina: 2007.

OBSERVATORIO Argentino de Violencia en las Escuelas. **Cátedra Abierta**. Aportes para pensar las violencias en las escuelas, 2011. Disponible en: <www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf>. Acceso en: 26 de enero 2014.

OBSERVATORIO de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP. **Informe Anual 2012**. La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación Social, 2012.

OBSERVATORIO de Jóvenes, Comunicación y Medios, de la UNLP. **Jóvenes Nombreados**. Herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2013.

PODRÍAN trasladar alumnos que protagonicen hechos violentos. **El Día**, Sociedad, p. 13, 14 jun. 2011.

REFLEXIONES en el día del estudiante. **Hoy**, Información General, p. 6, 23 sep. 1994.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de Culturas Juveniles**. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

REY, Germán. **El Cuerpo del Delito**. Representación y narrativas mediáticas de la seguridad ciudadana. Colombia: Centro de competencia en comunicación para América Latina, 2005.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Políticas de Juventud y Desarrollo Social en América Latina: bases para la construcción de propuestas integradas. In: FORO DE MINISTROS DE DESARROLLO SOCIAL DE AMÉRICA LATINA, 8, jul. 2011, San Salvador (El Salvador). **Documento de Trabajo**, San Salvador, 2011. Disponible en: <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E7E45F7694248BDB05257AFE0077E4C5/\\$FILE/Youth_Policies_and_Social_Development.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E7E45F7694248BDB05257AFE0077E4C5/$FILE/Youth_Policies_and_Social_Development.pdf)>. Acceso en: 26 ene. 2014.

SAEZ, Virginia; ADUCCI, Natalia; URQUIZA, Sebastián. Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. In: KAPLAN, Carina Viviana (Coord.). **Culturas Estudiantiles**. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2013. P. 215-238.

SAINTOUT, Florencia. **¿Culturas violentas?** La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviabiles. El caso de las juventudes. 2009. Disponible en: <www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/culturas-violentas.pdf>. Acceso en: 26 ene. 2014.

SENTADA frente al Colegio Comercial. **Hoy**, Información General, p. 6, 25 oct. 1996.

TERIGI, Flavia. Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 7, n. 4, p. 28-47. 2009.

UNA ENCUESTA confirma la precaria expresión escrita de los estudiantes. **El Día**, Sociedad, p. 13, 13 jul. 1993.

VIOLENCIA: Para los jóvenes la culpa es del alcohol, las drogas, y de los adultos. **El Día**, Sociedad, p. 13, 22 ago. 1993.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **La Cuestión Criminal**. Buenos Aires: Planeta, 2011.

ZERBINO, Mario. **Diecinueve Proposiciones para Discutir sobre la Violencia**, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.org.ar/edumedia/PDFs/T06>>. Acceso en: 26 ene. 2014.

Virginia Saez es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: saezvirginia@hotmail.com