

CLACSO
#66

RED DE POSGRADOS
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Narrativas de la violencia: las
voces infanto-adolescentes
como *parrhesia*

Paula Helena Mateos

2015

Mateos, Paula Helena

Narrativas de la violencia : las voces infanto-adolescentes como parrhesia / Paula Helena Mateos. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2015.

Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados / Gentili, Pablo; Saforcada, Fernanda)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-722-150-3

1. Violencia. 2. Adolescente. 3. infancia. I. Título.
CDD 301

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |
<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores

Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Red de Posgrados en Ciencias Sociales

Coordinador

Nicolás Arata

Asistentes

Inés Gómez, Denis Rojas, Alejandro Gambina

Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial

Lucas Sablich

Coordinador de Arte

Marcelo Giardino

Este artículo constituye el requisito de evaluación final de la IV Escuela Internacional de Posgrado de la Red INJU “Democracia, derechos humanos y ciudadanía: infancias y juventudes en América Latina y el Caribe, que se llevó a cabo en Tijuana, México, del 28 de abril al 2 de mayo de 2014, convocatoria organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Colegio de la Frontera Norte A.C. (COLEF) y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales (CINDE-UManizales). El artículo se basa en los desarrollos actuales del Proyecto de Investigación en curso “Territorialidad y prácticas sociales de niñas, niños y adolescentes en comunidades relocalizadas: modos de apropiación del espacio en barrios relocalizados de San Juan y Gran San Juan”, presentado por la autora para la obtención del título de Doctora en Ciencias Sociales – Programa de Doctorado de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), c/Res. CS/2013.

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Red de Posgrados

ISBN 978-987-722-150-3

Patrocinado por



Resumen

Este artículo explora la categoría de violencia desde la perspectiva de las reflexiones infantiles y adolescentes.

Para su realización se han analizado relatos escritos de niñas, niños y adolescentes reunidos en un espacio de participación política que se realiza anualmente en San Juan, Argentina. En este espacio los participantes reflexionaron libremente acerca de la violencia, tratando de definirla, de expresar cómo es, cómo la sufren, planteándose de sus preguntas respecto de esta, de los modos cómo sienten que se convierten en víctimas, y de cómo piensan salidas de esta, etc.

Para el abordaje teórico de estas narrativas se ha recurrido a Isla (2008), quien nos advierte acerca de la polisemia y el carácter cultural de la violencia. Esta cuestión también está presente en Mier Garza (2013), quien desde una perspectiva filosófica que antropológica discurre en torno al contexto y las condiciones pragmáticas de la interacción violenta.

Finalmente, se interpretan las narrativas como constructoras de ciudadanía infanto-adolescente (Llobet, 2012), integrando el análisis con el enfoque de Bustelo (2007) que entiende estas voces como *parrehsia* (Foucault, 1996, 2003) esto es, como un clamor justiciero que se alza ante el mundo adulto.

Palabras clave: narrativas, violencias, infancias/adolescencias, *parrehsia*.

Introducción

Narrar la violencia, lo violento, lo violentado, es siempre un ejercicio complejo. Implica una reflexión acerca de las múltiples formas y sentidos que la violencia asume. Implica pensar en contextos, causas y en condiciones. Implica también pensar otredades, lógicas binarias de víctimas y victimarios, dialécticas de amo/esclavo. Implica recursividades, discursos reconocimientos, desprecios y revalorizaciones.

Implica, en fin, demasiados cuestionamientos y algunas respuestas, o, al menos, muchos ensayos de preguntas y diversos intentos de respuestas.

Narrar violencias es un ejercicio difícil, que supone una evocación de momentos, situaciones, pasajes que son dolorosos, que dieron y perpetúan la

Paula Helena Mateos: Socióloga (Universidad Nacional de San Juan, Argentina). Magíster en Educación (UNED, Madrid, España). Candidata a Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Profesora, investigadora, extensionista; Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Correo electrónico: aula.mateos@speedy.com.ar.

tristeza, y que tienen al sujeto como protagonista que recuerda, siente, piensa, asume, expresa y nombra.

Este trabajo se propone pensar la violencia en las narrativas de niñas, niños y adolescentes¹ que escribieron historias y reflexiones acerca de violencias que los tuvieron como protagonistas o como testigos (que es siempre un modo de ser protagonista). No hay intención aquí de situarnos en el campo de la intervención psico-socio-comunitaria, sino más bien en la trama misma de los espacios, las situaciones, los agentes, las instituciones, donde ellas y ellos reconocen violencias.

Asimismo, nos proponemos identificar cómo las nombran, qué interpretaciones hacen de estas, cómo las explican y cómo las resuelven.

Finalmente ofrecemos un análisis acerca del modo como la toma de la palabra para hablar de la violencia se convierte en niñas, niños y adolescentes en un acto político de ejercicio de ciudadanía.²

Claves de acceso a la categoría de violencia. La indagación de la violencia como categoría plural y compleja en las narrativas de niñas, niños y adolescentes

Ante los ojos infante adolescentes la violencia emerge como una imposición, una trampa de la que se es víctima, inmersa en una naturalización social que la justifica y la habilita.

Para ellas y ellos, la violencia es, al mismo tiempo, lo no deseado pero lo que está presente de múltiples maneras en sus vidas. La violencia es también aquello sobre lo cual hay normas establecidas, acuerdos sociales que señalan lo que es correcto o no, lo que es violento o no. Sobre la violencia hay aprendizajes sociales de autodefensa, de afirmación territorial, de construcción de identidad, y, simultáneamente hay aprendizajes escolarizados de derechos que *rayan la cancha*³ de una manera nueva: por un lado está *la violencia*, los hechos violentos de la vida cotidiana (en la casa, en las instituciones, en la calle, etc.), y, por otro, están los derechos, que se aprenden en la escuela, primero como una lección más, pero sedimentando hasta cristalizar en las conciencias escolares al punto de llegar a desnaturalizar las costumbres y los mandatos.

En efecto, el aprendizaje de los derechos en los ámbitos escolares ha significado una experiencia social de desnaturalización creciente y sostenida, despojada de la creencia en la preexistencia de los mandatos sociales, que aparecen como indiscutibles y preestablecidos.

1 A lo largo del artículo se utilizará la abreviatura ÑyA para designar a niñas, niños y adolescentes.

2 Los materiales escritos —las narrativas— que constituyen la base de este artículo fueron escritas por los participantes del VII Congreso Provincial de Niñas, Niños y Adolescentes “*Hablemos de violencia*” – San Juan, 2013. Las condiciones de producción de estos materiales fueron una serie de Talleres de Filosofía en los cuales se trabajó la cuestión de la violencia desde la reflexión filosófica libre, recurriendo a la producción escrita. Cada Taller fue coordinado por talleristas especializados formados en Filosofía con Niñas, Niños y Adolescentes, así como temas de Derechos Humanos y Ciudadanía. Los Congresos de Niñas, Niños y Adolescentes de San Juan constituyen un espacio de participación, reflexión libre y construcción de propuestas que se realizan en la Provincia de San Juan desde el año 2006. Se realizan anualmente con la organización general del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de San Juan y la coordinación del Equipo de Filosofía con Niños de la Universidad Nacional de San Juan. Cada Congreso cuenta con alrededor de 1500/2000 participantes de entre 10 y 16 años, provenientes de toda la provincia, en representación de sus pueblos y ciudades. Las narraciones que acompañan este artículo son una pequeña selección de las alrededor de 3000 producciones que los participantes realizaron en el marco del VII Congreso.

3 Expresión argentina, común en espacios barriales, que proviene del ambiente del fútbol. *Rayar la cancha* es marcar los límites del espacio donde se jugará. En el lenguaje cotidiano, la expresión se usa para señalar la precisión de las fronteras sociales, territoriales, culturales, grupales, etc., que no deben ser pasadas.

La visibilización es pues una consecuencia inmediata del ejercicio desnaturalizador que se *corporiza*, adquiriendo una concretitud material que es al mismo tiempo interpretativa y teórica.

De difícil delimitabilidad, el campo comprensivo de la categoría de violencia se presenta como un prisma multifacético que condensa diversas formas de aproximación y definición, según el lugar institucional, político y disciplinar desde donde es analizada.

La violencia es *polisémica* (Isla, 2008)⁴ porque expresa múltiples significados, *sentidos*, a menudo concomitantes y otras veces contrapuestos. La polisemia expone también un permanente contrapunto entre lo subjetivo y lo objetivo. Entre las vivencias personales, que rescatan la opinión y pensamiento de los agentes y la malla social en que se entran tales subjetividades.

El rasgo de polisemia expresa a su vez que la condición *multicausal* y de carácter *cultural* (Isla, 2008)⁵ de la experiencia violenta, ya que expresa orígenes diversos. Las causas generadoras y explicativas de la violencia encuentran argumentaciones sociales, culturales, políticas, institucionales, de género, etc., que se expresan a menudo de manera simultánea y constituyendo un sistema interpretativo —*polisemiótico*— de *lo violento*. El carácter cultural de la violencia se comprende desde su inscripción en un sistema simbólico de significaciones y representaciones históricamente configurado⁶.

La violencia puede también entenderse como *discurso*, o más bien como *un conjunto de discursos* (Isla, 2008)⁷, que entran en un interjuego de hegemonías entre las condiciones reales de existencia y de pertenencia de clase —que son el contexto concreto de las situaciones de violencia— y los sentidos que la violencia adquiere para determinados grupos de poder —empresariales y políticos— y sus diversas y múltiples expresiones mediáticas, entendidas como dispositivo de difusión, amplificación y / o silenciamiento políticamente constituidas.

Con un acercamiento más bien filosófico, Mier (2013)⁸ explora la categoría de violencia como un *acontecer*, una experiencia que reposiciona la propia vida desde otro lugar, exigiendo una reconstrucción existencial. La cuestión de la multicausalidad que plantea Isla (2008), se repropone aquí desde la imposibilidad de encontrar *un principio*, una violencia *originaria*: “toda acción responde a otras acciones inmediatas o mediatas, expresas o tácitas, realizadas o puramente imaginarias, corporales o (...) simbólicas”⁹. También reconoce la existencia de ritualidades justificadoras de exclusiones, que allí donde se institucionalizan entran en el campo de lo normativo “la fuerza instituida, la acción instituida, toma el rostro paradójico de una *violencia habitual* (Mier, 2013)¹⁰, legítima y legitimadora”, cotidianizante, imperceptible y naturalizada.

Otro rasgo identificado por Mier es el de la *intensidad*, “la capacidad de engendrar perturbación, (...) dolor”. La intensidad denota la conmoción existencial

4 ISLA, Alejandro (2008) “La violencia y sus formas”. Art. en *Cátedra Abierta Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

5 ISLA, Alejandro (2008) Op. cit.

6 Hay cuestiones que son *claramente* violencias (asesinato), pero hay otras que contienen discursos que las interpretan dentro de un campo referencial específico históricamente constituido. Por ejemplo, los mandatos de género suelen aparecer relativizados con argumentaciones doxásticas y costumbristas que apelan a lo cultural para justificar relaciones de poder injustas en términos de construcción cultural.

7 ISLA, Alejandro (2008) Op. cit.

8 MIER GARZA, Raymundo (2013) “Modalidades de la violencia: régimen cultural y condiciones pragmáticas de la interacción”, en Olmos Aguilera, Miguel, *Fronteras culturales, alteridad y violencia*. Tijuana: Departamento de Estudios Culturales de El COLEF - Tijuana.

9 MIER GARZA (2013) Op. cit.

10 MIER GARZA (2013) Op. cit. La cursiva es propia

de un hecho violento, que puede causar un dolor circunscripto en el tiempo, o bien un sufrimiento que *marque* la historia personal grupal, comunitaria.

La violencia expresa también la conflictualidad de hegemonías *territoriales*, esto es, formas de expresar, gestionar y disputar el poder de modo tanto material como simbólica a través de acciones sobre un espacio material simbólicamente fundado (Contreras y Palacio, 2013)¹¹.

Las voces infantiles y adolescentes analizadas expresan de modos múltiples los diversos rasgos *plurales* y *complejos* de la violencia: emergen diversas violencias y diversos modos de entenderla, de vivenciarla, de convivir con ella y de resolverla. En consecuencia, lo complejo se asocia a la multiplicidad, y se entrama con lo cultural, con la pertenencia de clase, con la historia, con la intensidad, con lo discursivo, con lo territorial.

Aproximaciones de niños, niñas y adolescentes a la idea y la experiencia de la violencia. Principales núcleos temáticos

Las narrativas sobre las cuales efectuamos nuestras reflexiones tuvieron como consigna hablar acerca de la violencia¹². Las historias expresan una multiplicidad de temas y situaciones que la refieren y evidencian las preocupaciones infanto-adolescentes, la pluralidad de significaciones asociadas a las experiencias violentas, los actores sociales que identifican como involucrados y las acciones y respuestas que proponen para hacerle frente.

Cuestiones comunes en estos textos son las dimensiones del *daño*, del *me duele*, del *no me gusta*, dimensiones todas del dolor y del maltrato verbalizadas a veces de manera explícita, hasta con dibujos¹³ y en primera persona (*cuando yo era chica; una vez me pasó que; en mi escuela pasa*). Otras veces se hace un planteo hipotético (*si me pasara*). Otras, *tercerizando* el dolor (*le pasó a una vecina; a una compañera*), pero apropiándose de él, empatizando, sintiendo junto con aquel o aquella que son las víctimas.

Numerosas reflexiones se concentraron en preguntas existenciales. Por ejemplo “¿Por qué hay violencia? ¿Qué la produce?”. Preguntas a las que respondieron “La violencia se puede aprender. Nos hace sentir tristes, solos y angustiados”; “La violencia es provocada por los adultos porque les pegan a los niños y los niños aprenden de los adultos y ellos se lo harán a sus hijos”; “Un hecho de violencia es cuando una persona agrede tanto física y verbalmente”; “Los violentos son violentos porque tienen miedo”. Hay quienes se preguntan “¿Cómo sería un mundo sin violencia?”, ensayando respuestas “Sería un mundo donde no habría dolor”, “Un mundo sin estar lastimado”, incluso desde la perspectiva ecologista “sería un mundo limpio, no contaminado”.

Por fin, también se plantearon salidas a la violencia, modos de resolución de situaciones violentas, basadas en haber llegado a realizar un proceso

11 CONTRERAS DELGADO, Camilo; PALACIO HERNÁNDEZ, Lylia (2013) “Territorialidades callejeras. Producción de territorios por sujetos e instituciones”, en Olmos Aguilera, Miguel, *Fronteras culturales, alteridad y violencia*. Tijuana: Departamento de Estudios Culturales de El COLEF - Tijuana. En este trabajo, los autores recurren al modelo de Monnet (2009) que identifica *territorio* con el espacio material, la *territorialidad* con los valores atribuidos a un territorio, y la *territorialización* con el conjunto de acciones sobre el espacio territorial, simbólicamente fundadas.

12 El trabajo de organización, sistematización y análisis de las producciones realizadas por los ÑyA en el VII Congreso San Juan 2013, constituyó un trabajo arduo, cuya complejidad implicó integrar el compromiso emocional y la mayor rigurosidad expositiva. El trabajo consistió en la sistematización, lectura y análisis de la totalidad de las 3000 hojas *circa*, escritas por los alrededor de 1500 ÑyA participantes, clasificándolas temáticamente para el correspondiente abordaje analítico. Ver en Introducción, nota al pie de página n°2.

13 Numerosas historias se completan con dibujos, algunos de ellos los típicos dibujos de flores, estrellas, corazones, escudos de fútbol, etc. La *Patria*, la Argentina como hogar y como *territorio* propio, aparece a menudo en la presencia icónica de las banderas. Muchos de los dibujos tenían también imágenes explicativas de situaciones de violencia y abuso.

comprendido acerca de los modos de responder a la violencia: “la violencia se corta, se puede aprender a no ser violento, a no discriminar, a hablar en vez de pelear (...) es importante el respeto”. La mayor parte de estas resoluciones fueron resultado de los debates en los talleres, esto es, del diálogo libre entre los participantes.

Los principales núcleos temáticos emergentes fueron: el campo de la escuela, el espacio de la familia, las formas del trabajo infanto-adolescente, el uso de drogas y sus consecuencias, el maltrato y el abuso en todos sus modos, las violencias aprendidas o visibilizadas desde la tv, las violencias institucionales, entre las más mencionadas.

Prácticamente en ningún caso se habla de *una* violencia *aislada* sino de un entramado de violencias, enraizadas en espacios cercanos, cotidianos, sedimentados y hasta cristalizados en las vidas de los narradores (la casa, la escuela, el barrio). Esto es, cuando hablan de la escuela, ponen de manifiesto una malla en la que expresan desde las discriminaciones por el aspecto físico, el aspecto, las elecciones personales, los apodos que disgustan, hasta las arbitrariedades de parte de maestras o las situaciones que viven como maltratos institucionales.

A continuación, nos detendremos en una breve descripción de cuatro núcleos temáticos, que no son exhaustivos pero sí significativos por su atravesamiento de la experiencia violenta en la vida infanto-adolescente. Se trata de: *La familia; La escuela; Las otras instituciones del Estado; La TV.*

En estos núcleos se pueden reconocer las categorías teóricas presentadas en el parágrafo 2 del presente artículo de *polisemia, multicausalidad, carácter cultural naturalizador, discursividad, intensidad y territorialidad* de la experiencia violenta.

La familia

La familia “es la que cuida” *recuerdan* los relatos a los adultos. Sin embargo, la violencia naturalizada, como acontecer habitual (Mier Garza: 2013) emerge con múltiples facetas. La polisemia discursiva (Isla: 2008) expone diferentes maneras de interpretar las violencias y se evidencia en los diversos frentes donde ÑyA las reconocen:

- Violencia física (golpes)
- Violencia verbal (gritos y maltratos)
- Violencia asociada a la indiferencia, al abandono, al desamparo
- Violencia asociada al abuso sexual
- Violencia asociada al trabajo infantil
- Violencia asociada a la presencia y uso de drogas y alcohol

El relato de las *violencias físicas habitualizadas* la sitúa entre y de parte de los padres, entre novios, entre hermanos, entre parientes, etc.

“Mi papá es muy celoso y le pega a mi mamá cuando llega del trabajo. Esa es la historia de mi casa”;

“El hombre la insulta y le quiere pegar o hacerle daño, eso es violación, tanto física, como psicológica”;

“mi mamá se deja pegar por mi papá, yo no me voy a dejar pegar por nadie”.

Los escritos denotan que ÑyA reconocen en la familia el escenario privilegiado del aprendizaje de la violencia de género:

“cuando un padre la golpea a la madre y los chicos ven, piensan que pelear es algo que puede solucionar los problemas”;

“la violencia se aprende cuando ven a los padres pegándoles a las madres, o los más grandes peleándolos a los más chicos”.

Estos *aprendizajes* se trasladan a las relaciones amorosas entre adolescentes:

“cuando un chico es celoso de su novia y la chica tiene muchas amistades, su novio piensa que a los golpes se soluciona todo”;

“Tengo facebook y mi novio es muy celoso y no quiere que hable con amigos. Un día me empezó a tratar de lo peor y me pegó. El dolor me duró 2 semanas...”

Los relatos también ponen en discusión la violencia física de padres a hijos:

“Yo tengo un amigo maltratado. Vi cómo le pegaban sus padres. Vi que él no era el de antes: estaba callado, lastimado y muy asustado. Tenía una mirada muy triste”;

“No hay que pegarle a los bebés”.

Las *violencias verbales* en la familia son vividas desde el lugar de la humillación y su contracara en rebeldía:

“A mi amiga, la madre le dice todo tipo de palabrotas, yo lo sé porque la escuché... y a mí me da bronca que se deje tratar así”.

“Siempre nos gritan, pero yo salgo a defender a mis hermanitos”

Las *violencias asociadas a la indiferencia, al abandono, al desamparo* tienen múltiples formas y causas (Islas:2008). Hay un reclamo persistente —a padres y adultos— de atención, escucha y comprensión:

“me siento sola, nadie me escucha”.

“hablamos porque lo necesitamos, no porque queramos llamar la atención”

“...tenía 12 años y me fui de mi casa porque estaba cansada. Mi papá dijo que no le importaba”;

“Cuando tenía 14 años y me peleé con mi mamá y me echaron de mi casa. Fue mi violencia más grande y lo peor que me pasó”;

También hay una vivencia de desamparo en cuestiones cotidianas, entramadas con las desigualdades de género. Ejemplo de esto es la organización de la comida familiar, naturalizando que la *mejor comida* es para el padre o los varones mayores:

“...es muy triste que mi mamá le de toda la comida a mi papá y nos deje a nosotros sin comer...”.

El *abuso sexual* y la *violación* son experiencias violentas cuya *intensidad* (Mier Garza: 2013) está marcada de modo dramático en los relatos, perpetuándose. Son un tema recurrente que tiene la familia como su contexto más cercano:

“la abusaba el padre desde los 4 años y recién se animó a decirle a su mamá a los 17 años. Hoy el padre está preso...”;

“Cada niño o niña que ha pasado por eso queda traumatado”

“No es agradable que una persona te toque y quiera aprovecharse de uno cuando le dice que no y mucho menos cuando esa persona es un familiar al que se le tenía confianza”.

“yo de chiquita me quisieron violar, me pegaron, estaba toda sucia”;

“a mi mejor amiga, su hermano la violó. Ella tiene 13 y él 31... La lastimó, se sintió muy triste, todos se enteraron. Siempre hay que hablar con la mamá. No tenés que dejar pasar el tiempo”;
 ÑyA conocen el mecanismo del violador/abusador, que no respeta y amenaza:

“Si la persona dice no es no. No se queden callados por amenazas porque el que amenaza tiene miedo. De eso me di cuenta muy tarde yo”;

“no te pueden obligar a que hagan cosas violentas y sexuales”

La *violencia asociada al trabajo infantil* es asociada a padres que no cuidan o que obligan a trabajar:

“...que te hagan trabajar es violencia, los padres no tienen que hacer trabajar porque servimos para la escuela y estudiar”.

“Yo sé que mis amigos trabajan”.

“Está mal cuando te mandan a pedir (limosna)”.

Las *violencias asociadas a la presencia y usos de drogas y alcohol* se condensan en relación al impacto en las familias. Expresan un campo discursivo ambiguo en los relatos infanto-adolescentes porque por una parte son vividos como ritualidades de pertenencia grupal mientras que por otra parte, se reconocen como una de las múltiples causas de violencias familiares.

“Mi mamá me pegaba cuando tenía 6 años y por eso me llevaron a vivir a un hogar, también se drogaba y tomaba. Tengo derecho a una familia!”;

“...mi abuelo siempre llegaba borracho, sin control, le pegaba a sus hijos sin motivos. Era una buena persona, pero lo que lo cambiaba era el alcohol.”

“...tuve un enfrentamiento con mi viejo. Nos pegamos mucho, yo no sentía nada porque estaba anestesiado por las drogas. Llegué a mi casa a las 5 y le dije a mi viejo que no lo quería, que es un gil. Mi reflexión es que tengo que conocer su vida (la de su padre) para saber cómo era y aceptarlo”

La escuela

La escuela es el *territorio* (Contreras y Palacio, 2013; Monnet, 2009) donde confluyen vivencias complejas de la violencia:

“La violencia está en todas partes, también en la escuela”;

La escuela es el lugar *dónde* y la institución *en la cual* se evidencia la trama de violencias: los apodos, las burlas, los maltratos, los abusos, el llamado *bullying*¹⁴, la discriminación por discapacidades y por cuestiones físicas, la discriminación por elecciones subjetivas (gustos musicales, estilos de vestir, pertenencia social —*ser pobre, ser de otra religión*—, por elecciones sexuales), la envidia por *ser como sos o por tu forma de ser*, las conflictividades entre alumnos, entre bandas, con los docentes y con las autoridades. La escuela como territorialidad

14 El *bullying* es un *discurso* (proveniente del lenguaje televisivo) que se reitera en los relatos infanto-adolescentes, asociado al acoso, el abuso y la agresión. ÑyA lo definen cuando “*un bravucón hace que los niños sufran, es cuando los lastiman, les quitan la plata, les dicen apodos como gordo, cuatro ojos... sin bullying los niños podrían respirar*”. *Bullying* es una conceptualización de la violencia de origen anglosajón que *reduce* las situaciones de violencia entre niños y jóvenes a conflictos entre pares, invisibilizando las asimetrías de poder presentes en toda relación violenta.

es un espacio donde se amplifica la trama de violencias y también desde donde ÑyA demandan intervenciones responsables de los adultos.

La *discriminación asociada a la pobreza* se expresa con vergüenza y tristeza:

“En la Escuela... habían unos chicos pobres, que otros chicos los discriminaban por ser pobres y no tener alguien que les lleve la comida a su casa y no tener cosas lindas. Cuando los miraban, los miraban mal, los discriminaban y les decían cosas feas como ‘vos sos pobre y mugriento’. Hay que reaccionar contra la discriminación.”

Los *sobrenombres/apodos* es un núcleo de violencias escolares, dado que es en este ámbito donde se generan y circulan la mayor parte de los sobrenombres. Estos hacen clivaje fundamentalmente en discriminaciones por: aspecto físico, uso de anteojos, obesidad, fealdad/belleza, tartamudez, sordera, ceguera, etc.:

“No tan solo golpe es violencia, un apodo como gorda también lo es”

“un acto de violencia son los apodos. Se burlan de mí y me dicen negra y petisa”;

“Yo estoy triste porque a mí en la escuela me dicen negra fiera y a mí me molesta y le digo a la seño...”.

“de un compañero se burlan porque es enanito (tiene enanismo), y se burlan de sus abuelas y de toda su familia. Eso es discriminar”;

“Me discriminaban y me apodaban que yo soy gay... Pero me tienen que respetar”.

“a una compañera en la escuela y a su hermanita les dicen ‘gorda fiera’. La que más sufre es la más chiquita”

“...cuando una chica es linda, le pegan, la maltratan, la insultan, la amenazan. Eso también es discriminar”

“te molestan por ser inteligente”;

“se burlan de mí porque hablo con la zeta...”.

La escuela no es solo el espacio físico propiamente dicho sino la territorialidad que implica: los diversos espacios simbólicos y socioculturales que se le asocian. El más inmediato de todos estos es *la salida*, o bien, el trayecto que conduce a la casa, calles, plazas y veredas, que se convierten en escenarios de peleas que se gestaron en la escuela. Pero en estos territorios ya no se cuenta con la protección estatal-escolar (de docentes y directivos) y emergen las adscripciones y protecciones de grupos y bandas a las cuales es *necesario* pertenecer. No todos logran estas *protecciones externas*:

“si sé que me van a pelear, me voy corriendo”.

Las historias revelan que la escuela es un ámbito donde chicos y chicas demandan atención, cuidados, respeto, escucha y donde, si bien muchas veces lo encuentran, también manifiestan que *los grandes* no siempre dan la debida importancia a sus afirmaciones:

“a mí en la escuela me decían dientona, espantapájaros, chilindrina y muchas cosas más. ...le dije a la maestra y no hizo nada. Entonces le dije a mi mamá y lo denunció en la escuela”.

La escuela emerge como un espacio donde las violencias *se resuelven* con un formato institucional ritualizado de penalización y sanción:

“...se burlaban de él. Hubo un día que se hartó que le dijeran cosas

y empezó a traer unos cuchillos para amenazar. Llamaron a la preceptora y le pusieron amonestaciones. La preceptora dijo que él era así porque la madre no lo quería y tenía malas juntas...”.

La resolución con sanción del *chico violento* presenta una explicación adulta de tipo estigmática del mismo, abroquelando sus compañeros en contra y sin resolver ni el conflicto personal (del niño) ni el conflicto grupal en el territorio escolar.

Los relatos sitúan violencias de maltrato institucional en los modos y tratos de algunos maestros:

“es violencia cuando los profesores hacen callar a los chicos porque dicen que no saben nada”;

“En las clases de gimnasia que nos discrimina por el deporte que practicamos”;

En estos casos los ÑyA expresan su congoja ante la indiferencia de los maestros:

“no me creen lo que digo”;

“nunca me creen porque me dicen que me porto mal... un poco mal me porto, pero la profe me trata mal de verdad”

“sería bueno que se pueda opinar sin que los profesores interrumpan o no escuchen”;

Ante injusticias en la escuela, los padres (los mismos que a veces los maltratan en el ámbito familiar), *asumen su defensa* ante los maestros y directivos:

“Los docentes nos menosprecian, nos tratan mal. Cuando le digo a mis padres, ellos vienen a la escuela y las cosas cambian”.

Si bien estos relatos aluden a una inquietante violencia en la escuela, esta es también el territorio pedagógico del aprendizaje de los derechos. ÑyA transitan en la escuela desde la incorporación típica de conocimientos sobre derechos a una apropiación creciente de los mismos.

Las otras instituciones del Estado

Las diversas instituciones estatales también son territorialidades significadas de modos diferenciados por las niñas, niños y adolescentes que los *transitan*. Se trata fundamentalmente de los territorios hospitalarios¹⁵, judiciales¹⁶ y policiales¹⁷, campos estatales que en los relatos aparecen con desigual presencia o bien con insuficiente actuación en sus respuestas.

Resalta la institución policial como una institución temida por su violencia física, verbal y sus prácticas discriminatorias que encuentran a ÑyA como víctimas estigmatizadas por su condición de tales y por su situación de pobreza y vulnerabilidad.

La TV

La televisión es omnipresente en las vidas infanto adolescentes: *la tele está siempre prendida*, plantean. A veces ellas y ellos eligen qué ver y otras veces *lo que se ve* es decidido por otros miembros de la familia.

15 Acerca de los hospitales y la salud: “Cuando alguien de mi casa se enferma tenemos que salir rápido pero el hospital está muy lejos de mi casa. Hay mucha gente que necesita un centro de salud cerca de su casa, los que viven muy lejos.”; “no tener hospital cerca es violencia (...) es triste ver personas que pasan por esto”; “No acceder a los remedios es violencia”;

16 Acerca de la justicia: “no siempre *te dan bolilla* (prestan atención)

17 Acerca de la policía: “no queremos que la policía nos pegue”; “un policía me agarró y me dijo guacho puto”; “Yo andaba robando y cuando caía preso la policía me hacía re-cagar porque no decía dónde estaban las cosas robadas”.

La dimensión cultural-discursivo-naturalizadora define el vínculo con la televisión, siendo esta la mayor fuente informativa y constructora sistemática de legitimidades de sus propios contenidos —*salió en la tele, lo ví en la tele, está en la tele*, son expresiones recurrentes—.

Así, las violencias en *la tele* no son solo historias violentas que pasan en una película que se ve, o que se narra en algún programa. Más bien, *la tele* constituye un dispositivo de aprendizaje, naturalización y cotidianización de múltiples violencias:

“Yo vi por la televisión que un hombre entró a la escuela con un rifle y lo mató con un tiro”.

“En la televisión vi un padre tenía dos niños, él golpea a la madre y la deja desmayada. Luego va a la habitación de los niños y abusa de la niña de 6 y del niño de 9. Esto es violencia y abuso sexual (la niña ha hecho un dibujo de un hombre sometiendo a una mujer)”.

La TV es también un dispositivo de atribución de causalidades o de justificación de la violencia:

“Yo escuché en la televisión de unos esposos que se habían separado y el señor se robó una niña en la escuela”.

La experiencia de la violencia como espectadores-consumidores a través de la televisión provee a ÑyA de una compleja y contradictoria trama de explicaciones, ejemplos, discursos, legitimaciones a favor o en contra de la violencia. Esta trama entra a su vez en una cierta *sinergia*, una suerte de *interjuego* que integra los discursos mediáticos con los discursos escolarizados de aprendizaje de derechos.

En tal sentido, es llamativo que a través de la TV *aprenden* formas de resolución de la violencia. Los canales infantiles (Cartoon Network, Nickelodeon, Disney), que tienen *habitualmente* programas infantiles violentos ofrecen también discursos sobre *bullying* como modo de resolución de la violencia. De hecho, ÑyA definen *bullying* como *maltrato entre pares* antes que relaciones de poder, planteando mediaciones en el marco de los discursos mediatizados.

La intensidad de la experiencia violenta y sus causalidades: “la violencia se aprende, la violencia se corta”

Mier Garza (2013) plantea que la violencia es una experiencia cuya *intensidad* está dada por la huella o la marca que deja y cómo ésta se perpetúa y se actualiza en el tiempo. También precisa que no es posible establecer un *principio* de la acción violenta, puesto que siempre se remontan y explican desde otras violencias previas.

Los relatos infanto-adolescentes advierten el mecanismo de construcción de la violencia como una historia de aprendizajes violentos en el pasado que llegan al presente y que pueden perpetuarse hacia el futuro:

“Yo creo que la gente es violenta porque en sus casas los maltratan o los golpean”.

Coinciden en responsabilizar al mundo adulto cercano —familia y, específicamente, padres—, como quienes *enseñan* la violencia en sus actos:

“La violencia es provocada por los adultos porque les pegan a los niños y los niños aprenden de ellos. Cuando somos grandes lo haremos con nuestros hijos”;

“Si nosotros vivimos en una casa donde hay violencia y se maltratan, el día de mañana nosotros vamos a hacer eso que aprendimos”;

“No siempre la violencia es por tu culpa, sino del que es violento, que pudo tener su pasado violento y lo repite con su hijo”.

Amenaza y miedo son reconocidos como componentes constitutivos de la violencia. Sin embargo, los relatos advierten acerca de la *debilidad* del agresor:

“Todos los agresores siempre lo hacen por algo que les pasó a ellos o porque tienen miedo que los demás se burlen de ellos”.

“...si agreden es porque tienen miedo de algo y piensan que si agreden a otros nadie los puede agredir a ellos porque les tienen miedo”.

Si bien la mayoría de los relatos narran desde el lugar de la víctima, un grupo de estos reflexionan desde el del victimario: chicas y chicos entienden la violencia como una especie de trampa en la que se cae y de la cual es muy difícil salir.

“...la discriminan por ser morocha. Ella (estaba) mal, se encerraba, lloraba... Pero un día se cansó y les empezó a pegar. Ahora no la molestan. Pero se le transformó en agresión y ahora es ella la que discrimina y pega”.

“una chica me *bardeaba* (molestaba) por celos y me resacó porque me dijo cosas de mi madre. Yo reaccioné de una manera tonta, en pegarle. Después me di cuenta que estuve equivocada...”.

Chicas y chicos plantearon que la violencia se aprende *mirando a los grandes*, siendo víctima o asistiendo a la violencia en la familia, en la escuela, en instituciones, en los medios, etc. Sin embargo, sostienen que se puede *cortar*, detenerla, *salirse* del juego violento, del insulto, del maltrato. Plantearon que se necesita saber los propios derechos, y tomar la decisión de no hacer daño pero tampoco de recibirlo:

“no hay que contestar violencia con más violencia. Hay que pensar en los demás así podes saber cuándo al otro le puede doler lo que le digamos o le hagamos”.

“Hay que forjar nuestro carácter crítico propio. Esto nos sirve para tener voz y repercutir en la sociedad, aumentar nuestros conocimientos, aclarar expectativas”

“Conocer tus derechos y no ser sumisos”;

“hay que ver al otro como uno mismo”;

“Nunca dejemos que nos lastimen, que nos insulten solo por ser diferentes. No tengas miedo a ser quien sos solo porque se burlan de vos”;

“me tienen que respetar por ser como soy, aunque yo no les guste”

Elaboran diversas estrategias, que *proponen* al mundo adulto: la gestión mediadora, el diálogo, la *educación* de los adultos (especialmente de los padres) *que no cuidan* a sus niños.

“charlar con tu familia para saber qué es lo que genera violencia”;

“que en las escuelas se den charlas sobre la no violencia para que los padres no le pegan a las madres”;

“Que no nos traten como objetos y hagan y deshagan con nosotros lo que les parece”;

“Dar charlas sobre la violencia para los padres, para que aprendan cómo se trata a los adolescentes”

Chicos y chicas encuentran *causas* a la violencia. Y este encuentro parece ser en sus explicaciones algo así como un *hilo de Ariadna*, un camino hacia la no violencia. Una salida ética de esa *intensidad* dolorosa y sufriente. La violencia *se corta*.

La palabra como toma de conciencia

Es posible trazar una suerte de *programa de intereses* infanto adolescentes, en base a los núcleos temáticos emergentes de sus escritos y los debates en los talleres, pero también teniendo en cuenta sus preguntas, emociones, perplejidades, propuestas acerca de qué hacer. Las narraciones expresan percepciones, frustraciones, tristezas, miedos, dolores y daños: son relatos con la violencia en estado puro, *desnudo*¹⁸, sin mediaciones ni interpretaciones. *Chicos y chicas* hablan de discriminaciones, violencia física, maltrato psicológico y verbal, indiferencias e injusticia.

Pero también ponen de manifiesto una enorme capacidad de toma de conciencia, que va de la introspección personal del análisis y reflexión acerca de sí mismos, a la puesta en cuestionamiento de lo violento naturalizado que reconocen en sus familias, en sus vínculos con amigos, en las instituciones donde circulan y en la sociedad. *Chicas y chicos* nos hablan de sí mismos y, haciéndolo, nos hablan *a nosotros* (los adultos) *de nosotros* de nuestra sociedad, exponiéndonos una a una esperanzas, afectos, amores, utopías, en un ejercicio notable de resiliencia y de construcción de su propia conciencia.

De la violencia dicen que es algo *que se aprende*, que *te lo enseñan* cuando *te pegan*, cuando se es víctima. Pero también dicen que la violencia *se corta*, que *se puede des-aprender*, cuando se reflexiona sobre lo que significa, lo que duele y lo que daña, o sea, cuando se toma conciencia, cuando se puede hablar, cuando hay espacios de diálogo y se es tomado en serio.

Se dicen (a sí mismos) y *nos dicen* (a los adultos) que se pueden *hacer otras cosas*, cambiar, *cortar*, que no necesariamente se arreglan las cosas con violencia. Desde un fuerte sentido de esperanza y desde la certeza de que de la violencia sí se puede salir, nos hablan del deseo de no sentir miedo.

También nos hablan de sus tránsitos por lo privado y por lo público. En lo privado —familiar/grupal—, reconocen vínculos complejos, dinámicos, a menudo violentos, pero que *desean* cambiar. Reconocen también *personajes* violentos, que abusan, pegan, insultan y maltratan. En lo público se sitúan en las instituciones, los espacios por los cuales transitan y en los que resaltan son la escuela, el hospital, la policía, entre las instituciones más nombradas. También aquí se entraman los vínculos —dinámicos, complejos y en ocasiones violentos— en que intervienen *personajes* autoritarios, maltratadores, etc.

Pero desde *lo público*, fundamentalmente desde la escuela, como *dispositivo de enseñanza de derechos*, se abre una ventana desde donde se pueden pensar a sí mismos denunciando lo injusto, lo abusivo, lo naturalizado y empoderándose en este reclamo. Emerge así el Estado como un interlocutor presente que si bien tiene agentes institucionales violentos (la policía, algunos maestros), tiene también otros con quienes se dialoga, dando lugar a demandas de protección ante las cuales se esperan respuestas específicas¹⁹.

Emerge de los relatos una niñez y adolescencia con percepción precisa de la presencia del Estado en múltiples espacios de sus vidas: saben qué es

18 AGAMBEN, Giorgio (2003) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vita*. Ed. Pre-Textos. Valencia

19 En los relatos hay demandas específicas. Se entiende como una violencia tener muy lejos el hospital o que no haya médico cerca de la casa. También se vive como violencia que la escuela tenga problemas edilicios, etc. También hay explícitos reclamos a ser cuidados de la violencia —incluso pidiendo que *les den charlas a los padres para que sepan que no tienen que pegar*—.

la AUH²⁰ y para qué debe destinarse este ingreso en sus hogares, saben qué es violencia familiar, saben que no se les debe pegar y por qué; saben que no tienen que trabajar *ni aunque los manden sus padres*; saben que nadie debería maltratarlos, ni en la casa ni en la escuela; saben que la violencia tiene múltiples formas (abandonos, golpes, abusos, indiferencia). Nos encontramos ante una niñez *que sabe*, que generacionalmente se pone en *otro lugar*, con conciencia ciudadana, de derechos, con capacidad de reclamo, que, como puede (a menudo con dificultades y limitaciones), demanda al Estado lo que *sabe* que merece²¹.

Se reconoce un *movimiento de pasaje* de una existencia escolarizada y declarativa de los derechos de infancia y adolescencia, como algo más bien externo y de cierta ajenidad, a la actual apropiación discursiva y experiencial. Esta apropiación se evidencia en el constante proceso de *concienciación*²², de construcción de *ciudadanía infanto adolescente* (Llobet, 2012)²³ que resignifica los derechos, en una dinámica en la cual *chicos y chicas* los discuten, los re-escriben y se empoderan.

La permanente demanda de protección y de cuidados presenta en los escritos infanto adolescentes un orden específico. Primero a padres y maestros. Si su intervención no es suficiente, aparece la figura de las directoras: “los padres *nos tienen* que cuidar de cualquier cosa que nos haya sucedido y los maestros en la escuela *tienen* que cuidarnos en las horas de clase y si la maestra no te atiende tenés que ir con la Directora”, precisa una niña.

El aprendizaje y ejercicio de los derechos conduce a una comprensión *común*, una toma de conciencia grupal de que la llave habilitante a la transformación de situaciones de violencia que los oprimen es exigir respeto, diálogo y ser tomados en serio: “que nos crean”, “que nos digan la verdad”, “ser escuchados aunque seamos chicos”.

Otro modo que asume la toma de conciencia se expresa en recurrir al Estado, a agentes del Estado, o a la justicia, cuando no es posible encontrar protección en los adultos cuidadores directos. Un adolescente plantea que “... un caso... lo viví con un amigo que en su casa le pegaban a él y a su madre. Él me contaba a mí y *yo lo aconsejaba que denuncie*, pero ni él ni su mamá querían por miedo al padre. Era muy triste escucharlo...”. No llega a hacer él la denuncia, pero insta a su amigo a que lo haga. Aún falta camino, pero un proceso desnaturalizador está en marcha.

La toma de conciencia se expresa también cuando asume la forma de la interpelación, cuando la violencia se ve cuestionada en palabras: “un día

20 La AUH (Asignación Universal por Hijo) es un beneficio que se otorga a los hijos de personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que gana menos del salario mínimo. Se trata de un beneficio que rige en Argentina desde el 1 de noviembre del año 2009 y que alcanza a alrededor de 4.000.000 niñas, niños y adolescentes.

21 Una característica generalizada en las producciones es la fuerte percepción del lugar que ocupa el Estado en la vida cotidiana de las familias. El Estado es percibido como una institución presente en la gestión y resolución de problemas que tienen a NyA y sus familias como protagonistas. Niñas, niños y adolescentes reconocen el Estado como espacio político-institucional-social desde donde se ofrece protección y seguridades y hacia donde es posible hacer reclamos y demandas cuando sienten que no han sido cuidados *como corresponde*, o bien como ellos sienten que debería haber sido protegidos.

22 El concepto de concienciación se entiende en términos freirianos, esto es como un proceso dinámico que implica la asunción de asumir de la conciencia histórica. FREIRE, Paulo (1969) *La educación como práctica de libertad*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

23 LLOBET, Valeria (2012) *Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia*. Frontera Norte Vol. 24. N° 48. En este trabajo, la autora ofrece un actualizado estado del debate respecto de la complejidad de abordaje de las categorías de *ciudadanía infantil y participación* infanto-adolescente, como emergentes de tensiones que se entrelazan y se piensan en torno al papel del Estado. Llobet precisa que el campo de la infancia encuentra en el Estado una agencia de fuerte centralidad como definidor de sujetos sociales infanto-adolescentes, en cuanto interpreta problemas, necesidades y define identidades, en el marco de múltiples negociaciones entre los agentes que lo habitan.

les pregunté por qué me pegaban mucho". El solo hecho de alzar la voz y preguntar por qué es en sí mismo un acto digno, consciente y profundamente transformador, de sí mismo y de su entorno.

Ante ciertos discursos y actitudes *adultas* que tienden a negar la capacidad de comprensión de los niños y niñas que presencian violencias familiares, los relatos evidencian total entendimiento de lo que sea que esté ocurriendo: "mi papá hace mucho le pegó a mi mamá y lo peor fue que yo estaba presente, o sea que hubo dos tipos de violencia: hacia mi mamá física y hacia mí psicológica...". La notable eficacia discursiva de este relato expresa la comprensión infantil de la trama de violencias en la que se ve envuelto.

La identificación de lo violento, contraponiendo sus derechos, el aprendizaje en formular la queja o la denuncia, la negación a ser sometido/a, y, aún a costa de la complejidad que estas cuestiones suponen, hacerlo, son rasgos de la conciencia creciente y de los avances en ciudadanía infanto-adolescente.

Niñez, adolescencia e insurrección. La palabra como *parrhesia*

Un niño, una niña, un adolescente que habla de violencia, que la discute, que la critica, que la denuncia, es un sujeto político que conoce sus derechos y se autoconstruye como ciudadano en la acción misma de ejercerlos.

Si la *ciudadanía* es un modo de articulación de demandas, de constituir agrupamientos, de desarrollar prácticas sociales y demandas al Estado²⁴, el ejercicio específico de *ciudadanía infanto adolescente* expresa el empoderamiento de ÑyA desde el ejercicio de la palabra, de la denuncia, del reclamo por los propios derechos. Esta puesta en cuestionamiento constituye en sí mismo un acto ciudadano: un *acto político* (Mateos et al, 2012)²⁵ y *parrhesiástico* (Bustelo, 2007)²⁶.

Ante la violencia como "un quebrantamiento intempestivo, una destrucción de las identidades, una experiencia de devastación de vida o una exigencia de la reconstrucción radical de la propia experiencia"²⁷, se erige con meridiana centralidad *la cuestión de la voz* "pues no hay subjetividad en el silencio"²⁸.

Bustelo plantea que la voz infantil puede entenderse como una *parrhesia* (Foucault, 1996, 2003)²⁹, un alzamiento sincero, abierto, insurrecto que demanda escucha y clama por la justicia ante un orden poderoso, y a menudo violento, que puede aplastarlo.

La violencia, como experiencia individual y social da lugar a la construcción de una ética de la no violencia que se nos propone desde el mundo infanto adolescente, una ética de convivencia, de respeto, de escucha, surgida de la reflexión acerca de la tensión, el dolor, la tristeza, el abandono y la fractura.

24 LISTER, Ruth (2003) Investing in the citizen workers of the future. Social Policy & Administration. N° 37. Vol.5 Mayo. Blackwell y LISTER y HOBSON, Barbara Keyword citizenship (2001), en Hobson & Siim ed. Contested concept. Citado en LLOBET, VALERIA (2012) Op. Cit.

25 MATEOS, Paula Helena, MERINO, María Elena; BERDEGUER, Luis Marcelo (2012) Filosofía con Niñas, niños y adolescentes. Libro de trabajo 1er Congreso Nacional y 6to Congreso Provincial de Niños, Niñas y Adolescentes Protagonistas del Cambio Social. Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de San Juan. Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia. Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.

26 BUSTELO, Eduardo. (2007) El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Ed. Buenos Aires

27 MIER GARZA (2013). Op. cit.

28 BUSTELO, Eduardo (2007) Op.cit.

29 FOUCAULT, Michel (1996) Hermenéutica del sujeto. Ed Altamira. Buenos Aires. "La *parrhesia* lo dice todo; no obstante, no significa exactamente decirlo todo, sino más bien la franqueza la libertad, la apertura". FOUCAULT, Michel (2003) Coraje y verdad. En Abraham, T., El último Foucault. Ed. Sudamericana. Buenos Aires. "En la *parrhesia* el que habla usa su libertad y elige la franqueza en vez de la persuasión, la verdad en vez de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en vez de la vida y la seguridad, la crítica en vez de la lisonja y la obligación moral en vez del propio interés y la apatía moral".

Un niño, una niña, un adolescente que habla, denuncia reclama, es un sujeto que piensa y se piensa. Es un ciudadano, un sujeto político en presente y en acción. Es un humano que irrumpe, se arriesga y se emancipa.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2003) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vita*. Ed. Pre-Textos. Valencia
- BUSTELO, Eduardo. (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Ed. Buenos Aires
- CONTRERAS DELGADO, Camilo; PALACIO HERNÁNDEZ, Lylia (2013) "Territorialidades callejeras. Producción de territorios por sujetos e instituciones", en Olmos Aguilera, Miguel, *Fronteras culturales, alteridad y violencia*. Tijuana: Departamento de Estudios Culturales de El COLEF - Tijuana.
- FOUCAULT, Michel (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Ed Altamira. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (2003) *Coraje y verdad*. En Abraham, T., *El último Foucault*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- FOUCAULT, MICHEL (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1978-1979*. Ed. FCE. Buenos Aires
- FREIRE, Paulo (1969) *La educación como práctica de libertad*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- ISLA, Alejandro (2008) "La violencia y sus formas". Art. en *Cátedra Abierta Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- LEVINAS, Immanuel. (1995) *Totalidad e infinito*. Ed. Salamanca. España.
- LLOBET, Valeria (2012) *Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia*. Frontera Norte Vol. 24. N° 48.
- MATEOS, Paula Helena, MERINO, María Elena; BERDEGUER, Luis Marcelo (2012) *Filosofía con Niñas, niños y adolescentes*. Libro de trabajo 1er Congreso Nacional y 6to Congreso Provincial de Niños, Niñas y Adolescentes Protagonistas del Cambio Social. Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de San Juan. Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia. Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- MIER GARZA, Raymundo (2013) "Modalidades de la violencia: régimen cultural y condiciones pragmáticas de la interacción", en Olmos Aguilera, Miguel, *Fronteras culturales, alteridad y violencia*. Tijuana: Departamento de Estudios Culturales de El COLEF - Tijuana.