

Escola, sociedade e violência escolar

*Nilia Viscardi*¹

RESUMEN: Los problemas de convivencia requieren de nuevos diagnósticos para comprender su naturaleza actual. Mediante la comprensión de los procesos que se juegan en las relaciones interpersonales en centros educativos se pueden interpretar los marcos micro-culturales en que se construye la convivencia y los procesos estructurales a que se vinculan. La construcción de identidades, los significados de la violencia, los roles institucionales y la percepción de la alteridad deben analizarse por vía del acceso a las representaciones, a las prácticas y a las subjetividades, cuyo análisis nos permite desnaturalizar la idea de una causalidad del fenómeno originada en la "violencia del alumno", idea que, a nivel de la sociedad uruguaya, se plantea como fuente y explicación de los problemas de convivencia en los centros educativos. Esta interpretación conlleva, como respuesta, la reproducción de mecanismos de expulsión, disciplina y sanción que no permiten el abordaje del conflicto y su resolución. Como alternativa a este enfoque, y desde una perspectiva de derechos, la mediación y la participación surgen como eje central de nuevas respuestas. No obstante, para promoverlas sobre bases reales y democráticas, es imprescindible conocer qué procesos estructuran las visiones relativas al conflicto y la convivencia en el espacio educativo, qué representaciones del mismo tienen aquellos actores que ocupan espacios de poder diferencial y cómo tramitan la resolución de conflictos. Cuando hablamos de participación y de cultura de derechos debemos ante todo abordar qué representaciones de integración social existen en los centros educativos ya que, de acuerdo a las mismas, se orientará el sentido de la acción, se otorgará legitimidad a la voz de ciertos actores, se desestimarán otras y se delimitarán acciones significativas para el centro. Es el análisis de estos elementos el que guía la presentación que realizaremos.

Palabra clave: violencia – convivencia – resolución – conflictos.

Area: Educação

¹ Prof. Adjunta del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República; Uruguay. Investigadora Nivel 1, Agencia Nacional de Innovación e Investigación. Licencia en Sociología por la Universidad de la República, Uruguay; Magister y Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Especialista en temas de violencia, educación y juventud.

INTRODUCCIÓN

Proyectar una sociedad integrada significa pensar en las condiciones necesarias para la efectiva inclusión de los ciudadanos en las instituciones y programas del estado y en las redes sociales y culturales de la sociedad. Pensado desde los niños, adolescentes y jóvenes, esto nos obliga a revisar las bases institucionales que dan soporte al individuo para su integración en la sociedad y para la realización de una ciudadanía que respete sus derechos en ámbitos que tienen por misión trabajar con ellos o que afectan las representaciones sociales de los mismos. En este caso, nos proponemos abordar en la educación la cultura social de resolución del conflicto en el ámbito fundamental de construcción de ciudadanía y promoción de derechos que el sistema educativo representa.

En la sociedad de hoy los problemas de inseguridad no pueden pensarse fuera de los procesos de reproducción institucional del conflicto y la desigualdad social. La pobreza, el desestimiento escolar, el embarazo adolescente, el desempleo, la falta de acceso a la información, la violencia doméstica, la escasez de espacios públicos, el uso reducido de circuitos culturales, los problemas de vivienda y la vulnerabilidad frente a la violencia caracterizan –entre otros elementos- las múltiples situaciones de los jóvenes uruguayos hoy. Desde estas realidades, corresponde conocer el vínculo existente entre la vulnerabilidad, la violencia social (el opuesto de la integración) y el desempeño de las instituciones de integración social. Se evalúa así la posibilidad de analizar los lazos entre conformación de estigmas o exclusiones que determinan trayectorias sociales y las prácticas de las instituciones que tienen por objetivo trabajar en pos de la inserción social de niños, adolescentes y jóvenes. Estamos hablando, concretamente, del sistema educativo, de la salud, de la vivienda, del sistema de justicia, de la seguridad y de la redistribución económica.

El análisis que proponemos parte de algunas consideraciones. En primer término la idea de que la violencia social es estructural en el país y de que puede ser desarticulada desde las instituciones públicas de integración social. Esta desarticulación enfrentará mayores dificultades en la medida en que las propias instituciones y programas del estado estén más o menos permeados por prácticas que favorecen la inclusión o reproducen la segregación. Se asume por tanto la posibilidad de que el estado participe de los procesos de reproducción de la violencia social en su esfera.

De hecho, la relación entre violencia social, niñez, adolescencia y juventud e instituciones del estado en Uruguay ha mostrado que las medidas socio-económicas por si solas no bastan para revertir la violencia social si no se ingresa en acciones que se planteen revertir la reproducción institucional de prácticas de violencia en determinadas esferas. Son fundamentales, en este sentido, políticas de subjetividad que, típicamente, pueden

canalizarse por vía de acciones educativas en los más diversos ámbitos (sistema educativo, asistencia, control social y justicia). A ello se suma un postulado final: la actividad educativa es un eje sustantivo de intervención pública capaz de incidir en la reducción de la violencia social. Esto, siempre y cuando, se integren en un conjunto más amplio de acciones estructurales.

El período de los noventa consolidó respuestas neoliberales que se impusieron gradualmente en el período dictatorial profundizando los efectos de una crisis vivida por el país sin solución de continuidad desde mediados de los años '60. La violencia social, que aumentó sostenidamente en los años noventa y se consolidó con posterioridad, se explicaba como el efecto que muchos años de políticas de desinversión habían generado. La interpretación predominante respecto de la recomposición social y por tanto de la disminución de la violencia desde inicios de los mediados de los '90 fue la apuesta a la redistribución, la prevención y la asistencia social, junto con mayor inversión en el área de niñez y adolescencia. Se asumió que la violencia social retrocedería modificando sus causas estructurales por vía de un conjunto de transferencias económicas y políticas realizadas muy especialmente sobre la infancia y la adolescencia. Esta idea es acertada, pero omite actuar sobre los procesos que tenían lugar en las instituciones educativas, de protección a la infancia, de justicia y de transmisión cultural, que también inciden en la producción de la vulnerabilidad y la violencia social. Esto supone asumir que la violencia social puede producirse o continuarse a nivel institucional y que ella debe ser intervenida para no reproducir formas de exclusión y desintegración social.

1. CONFLICTO SOCIAL, VIOLENCIA Y EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES

Las respuestas dadas al conflicto social a inicios del siglo veintiuno parecen consolidar la legitimidad de argumentos que naturalizan tendencias y demandas sociales punitivas por encima de estrategias que privilegian el diálogo, la participación y la prevención en materia de políticas públicas en diferentes escenarios sociales. Ello, muy especialmente, se verifica en el debate vinculado a violencia y juventud y en los ámbitos institucionales que se ocupan de niños, adolescentes y jóvenes.

El eco creciente de demandas que reclaman castigo y encierro de poblaciones que se visualizan como responsables del delito y se sitúan por fuera de la "sociedad" se hace presente en tanto "respuesta" eficaz frente a la violencia. Estas demandas canalizan los sentimientos de protección frente a la inseguridad y los miedos y tienen a los adolescentes y jóvenes como uno de sus focos privilegiados. Es difícil comprender la legitimidad de tales demandas renovadas hoy en el pedido de baja de la edad de responsabilidad penal cuando en Uruguay el aumento de la población carcelaria en

los últimos veinte años² y la recurrente aplicación de medidas de privación de libertad a menores de 18 años no han incidido en la disminución de los niveles de violencia. A juzgar por el impacto que han tenido estas medidas resta evaluar su eficacia ya no en relación al problema que pretenden resolver (el delito) sino en términos de la consolidación de un nuevo orden social más excluyente. Pero, sobre todo, resta evaluar las raíces sociales de la violencia en que se construyen y naturalizan estos argumentos que, en definitiva, constituyen la parte final y más visible de un proceso profundo que encarna, desde la base, en las instituciones de socialización e integración social.

Aunque la crónica roja ha generado una sobreexposición de los delitos protagonizados por jóvenes -especialmente aquellos vinculados a hurtos y rapiñas-, esto oculta el hecho de que los niños, adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza y exclusión siguen siendo aquellos que ven sus derechos mayormente vulnerados (PATERNAIN, 2008). Asimismo, debe mencionarse que esta sobreexposición choca con la proporción que representan en el conjunto de los delitos cometidos aquellos realizados por menores de edad: apenas 4.5% del total de los mismos³. En este contexto, la violencia vivida en espacios institucionales tan diferentes como los programas de rehabilitación, la cárcel, los hogares del INAU y los centros educativos, marcan un nuevo perfil de las actuales formas de exclusión en el país que ha sido escasamente abordado desde la investigación académica o institucional.

Así, un discurso que legitima representaciones de defensa no cesa de crecer, alimentándose de informaciones o desconocimientos que resulta difícil revertir. Por ejemplo, respecto del sistema de judicialización de adolescentes por infracciones a la ley penal, una de las dificultades más importantes en las percepciones existentes es la ausencia de claridad acerca de los conceptos que se manejan: el desconocimiento de la existencia de un sistema de responsabilidad penal de adolescentes está en la base de lo que se expresa hoy en día en la demanda de bajar la edad de responsabilidad penal (TENENBAUM, 2010). El desafío aparece a la hora de pensar políticas de seguridad, de comunicación y de justicia juvenil. Con la expansión de una percepción que naturaliza la violencia más allá de sus límites reales, se establece la urgencia de generar una nueva noción de seguridad ciudadana que impacte en los actores y sus prácticas concretas (TAVARES DOS SANTOS, 2004).

² 2791 personas recluidas en 1990, 4369 al año 2000 y más de 8000 presos para el año 2009 (Paternain, Sanseviero, 2008)

³ Sólo el 4,5 % del total de los delitos cometidos en Uruguay son protagonizados por adolescentes y desde la década del 90 esa cifra se mantiene sin grandes variaciones según datos presentados por el Comité de los derechos del Niño Uruguay.

No obstante, este discurso no crece en el aire. En las últimas dos décadas, la violencia social en sus diferentes aspectos ha aumentado en el país. La fragmentación de la sociedad y la ruptura de lazos sociales constituyen un problema insoslayable de la agenda social y política del Uruguay del S. XXI. Es en este contexto que desde los años noventa, diferentes acciones y políticas se han implementado para tratar de abordar las variadas manifestaciones de la violencia y generar una política de seguridad ciudadana en un panorama definido por un aumento constante de todas las tasas de delito y de la población encarcelada. No obstante, el país ha mostrado dificultades en sostener una política constante en materia de seguridad (PATERNAIN, SANSEVIERO, 2008) y de la consolidación de una agenda cuyos objetivos trasciendan los períodos de gobierno y esto muy especialmente en lo atinente a los niños, adolescentes y jóvenes (DE ARMAS, 2008).

Defendemos en este trabajo la idea de que una política que pretenda revertir estos procesos debe tomar en cuenta las prácticas institucionales que se encuentran en el origen de la reproducción de discriminaciones, estigmatizaciones y violencias. La dimensión institucional –y por esta vía cultural- requiere de experiencias renovadas, que efectivicen el ejercicio de los derechos y la participación, colaborando en la construcción de ciudadanía desde políticas de subjetividad. Se trata de pensar lo nuevo y desterrar lo viejo. Sumándose a la prevención, la ciudadanía surge sobre la base de la protección de los derechos fundamentales pero, también, de su ejercicio y práctica en las instituciones que conforman la vida cotidiana: en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes, a saber, el sistema educativo fundamentalmente. Así es que, para cumplirse, los objetivos de integración requieren de la generación de mecanismos institucionales específicos y de largo plazo que den cuenta de los problemas que generan y reproducen diversas violencias sociales no ya en la “sociedad”, afuera, sino en el marco de las propias instituciones del estado o sea, adentro.

De este modo, el problema de la violencia social y de la seguridad en sus diversos niveles requiere de la búsqueda de nuevos mecanismos de atención, resolución y canalización del conflicto que tengan un anclaje real en los procedimientos institucionales. Observamos, de hecho, la dificultad del país para implementar nuevas formas organizacionales, analizar su eficacia a la luz de los resultados obtenidos y vislumbrar la mejora de la política desarrollada. La reforma del estado en materia de justicia y seguridad tiene aquí uno de sus mayores desafíos: trabajar la violencia social transformando la violencia institucional, esto es, aquella que tiene lugar en el seno del propio estado y de sus aparatos de poder (MALLO, VISCARDI, 2010).

Algunas transformaciones se han implementado en la materia. La Ley General de Educación y la Ley de Violencia doméstica, por ejemplo. En el caso de justicia juvenil, con el Código

de la Niñez y la Adolescencia (CNA en adelante) la introducción de la perspectiva de "lo social" –como contrapuesta a una mirada meramente jurídica del acto- a nivel del proceso jurídico constituye una de las innovaciones. Desde los años noventa la misma se ha expresado a través de la inserción de las profesiones asociadas al trabajo social o la psicología en ámbitos nuevos, fuera de aquellos tales como el INAU o programas de asistencia social. Nos referimos aquí a la creación de "equipos multidisciplinarios" integrados por psicólogos y trabajadores sociales insertos en las escuelas, en los liceos y escuelas técnicas así como en el ámbito de los Juzgados de Familia. Sumado a ello, la creación del Ministerio de Desarrollo Social que consolidó todo un campo de acción en la materia.

Uno de los espacios en que la sociedad tiene la oportunidad de construir ciudadanía de modo activo con niños, adolescentes y jóvenes es el sistema educativo. Los problemas de convivencia y el fenómeno de la violencia escolar han llevado a la necesidad de conocer las raíces culturales del conflicto en la enseñanza media, mostrando que contra lo que la opinión pública entiende, los centros educativos son un espacio seguro en Uruguay. No obstante ello, aún resta mucho por comprender respecto de la naturaleza de sus estructuras culturales y esto muy especialmente en su capacidad de colaborar en la consolidación de prácticas participativas de los jóvenes, desterrando la sanción, la expulsión y la exclusión como los mecanismos más frecuentes de resolución del conflicto. Cuando estos mecanismos se reproducen en contexto de dificultad estructural para vincular significativamente a los estudiantes con el conocimiento y el saber, el resultado es, efectivamente, el desinterés y la exclusión escolar. Trabajar la relación con el saber, inevitablemente, pasa por trabajar el vínculo con el otro y la convivencia, brindando una oportunidad para insertar la participación y el ejercicio de derechos como cultura de resolución de conflictos y procurando revertir las bases institucionales de la desigualdad que se verifica en las dificultades que tienen muchos jóvenes uruguayos de permanecer en el sistema de enseñanza finalizando el ciclo de educación obligatoria.

2. SISTEMA EDUCATIVO: DE LA INSEGURIDAD A LA CONVIVENCIA

A diferencia de lo que sucedía hace 15 años atrás, el fenómeno de la violencia en los centros educativos no constituye una novedad (ANEP, 1995). Tampoco un problema exclusivo del Uruguay: los problemas de convivencia y conflicto escolar han surgido en la mayoría de los países en que la educación se ha expandido a amplios conjuntos de la sociedad tanto en la región como en Europa o América del Norte (UNESCO, 2003; CHARLOT et al., 1997). Tomemos el caso de Suecia a modo de ejemplo: "Es en Suecia, sobre el fin de los años 60 y comienzo de los años 70, que

los problemas agresor/víctima comienzan a generar un vivo interés en el seno de la sociedad..." (Olweus, 1999:17). Lo peculiar y lo desafiante, en cada caso, es conocer las claves culturales de este conflicto y las particulares modalidades de intervención y respuesta que se han elaborado.

Por cierto, hablar de convivencia y de conflicto escolar hoy no puede eludir un contexto social en que el problema de la inseguridad se acentúa, se asocia al problema "de los jóvenes" y se enuncia también en lo relativo a los problemas actuales de violencia en el sistema educativo: el bullying, la depredación de los centros educativos, los pedidos de seguridad de los docentes, los videos de peleas estudiantiles presentes en las redes sociales. Poco se dice de la convivencia y mucho de la violencia y ello responde no solamente a las características del problema, sino al hecho de que usualmente se dan a conocer los episodios más "espectaculares" de violencia linceal que se muestran alimentando la crónica roja de la prensa. Muy a la inversa, las acciones de integración social y promoción de convivencia ciudadana realizadas en jornadas y actividades escolares no circulan en la opinión pública. La necesidad de informar muchas veces se confunde con un uso desmedido de las noticias de violencia en centros educativos que contribuye más a estigmatizar a jóvenes y a profesionales, y por esta vía a las comunidades en que se insertan los centros, que a colaborar en la resolución del problema. Este problema afecta muy especialmente a la enseñanza pública, ya que los episodios ocurridos en instituciones privadas usualmente no se difunden en la prensa (PÉREZ GARCÍA, 2008).

En este contexto social ¿cómo promover la participación? ¿Qué acciones, programas y políticas existen? ¿Desde qué lugar generar los espacios de reflexión sobre las normas y reglas de convivencia? ¿Cómo convocar a los jóvenes y a los estudiantes? ¿Cómo trabajar con la comunidad? Es más ¿cuál es la naturaleza de esta comunidad? ¿Y cuál la de la participación? ¿Cómo se ve el sistema educativo a sí mismo? ¿Cómo perciben los actores el reconocimiento, la justicia en la resolución de conflictos, la pertenencia, la identidad? El conflicto y el acuerdo respecto de las reglas de convivencia y de las situaciones de vida en que los sentimientos resultantes de los encuentros y desencuentros son claves.

Todas estas son algunas de las preguntas que deben guiar la reflexión por promover acciones con vistas a promover un proyecto educativo activo, que trabaje en ciudadanía y que atienda a las condiciones de contexto para transformarlas. Responder estas preguntas supone definir el conflicto o la violencia, la convivencia, reconocer qué tipo de respuestas existen en cada ámbito y qué tipo de prácticas colaboran en fomentar la pertenencia, el acuerdo colectivo de normas y la participación social.

Comencemos por el polo más negativo. Si preguntamos por la convivencia y el conflicto, sabemos que en la actualidad el

debate ha sido subsumido en aquel conocido como problema de la "violencia en la educación". Ahora, ¿existe violencia? Algunos hechos definidos desde una lógica delictiva o de la crónica roja se manifiestan ocasionalmente. Pero sobre todo, lo que existe, es un problema de convivencia, disciplinamiento y participación. Los conflictos de relacionamiento propios de la vida escolar de ningún modo parecen habilitar un tratamiento criminalizante de la cuestión y diversos trabajos han probado que las manifestaciones más frecuentes de lo que se entiende por violencia son la falta de respeto hacia el otro y los desacuerdos en las normas de convivencia, esto es, lo que los sociólogos franceses han denominado como incivildades (DEBARBIEUX, 1999). De conjunto, lo que estos trabajos muestran es la necesidad de salir de una perspectiva que equipara la violencia en los centros educativos con la delincuencia juvenil o la identifican con el surgimiento de bandas, tribus o pandillas juveniles, perspectivas éstas que pierden de vista la violencia que padecen los propios jóvenes en sus hogares, en sus barrios, en sus comunidades y en las diferentes instituciones de que participan.

Es preciso por tanto analizar –criticándolas– las características del fenómeno de la violencia en el sistema educativo, de los cambios en el debate y de la evolución de las respuestas dadas al problema. Esto supone dar cuenta, prácticamente, de quince años de historia, de debate y de elaboración de respuestas. Concretamente, la emergencia del fenómeno de la violencia en el sistema educativo se expresa, en el sistema educativo uruguayo, en el año 1996, año en que el Director General de Educación – Prof. Germán Rama – emite un comunicado realizando un diagnóstico de situación e instaurando un programa de intervención (ANEP, 1996). Este programa también se abre junto con la publicación, en el mismo año, de una investigación específica de corte psicológico y pedagógico (CARDOSO CORREA, 1996). El gremio docente, algunos años más tarde, realiza un trabajo con ensayos y estudios relativos al tema (FUM-TEP, 1999). Autoridades, docentes y sindicatos, en la segunda mitad de los noventa, reconocen así la existencia del problema de la "violencia en el sistema educativo".

Desde entonces, el sistema educativo uruguayo ha venido implementado diversas iniciativas que buscan responder a los fenómenos de violencia que se manifiestan en su interior. Se inicia, así, una línea de intervenciones del sistema y de investigaciones que van profundizando el conocimiento de la realidad, modificando las interpretaciones del problema y reorientando las acciones. Esto se ha dado básicamente en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), muchas veces en coordinación con otras organizaciones o instituciones nacionales e internacionales e involucrando a todos los actores. De este modo, tenemos toda una trayectoria de respuestas y búsquedas de los distintos agentes del sistema para enfrentar el problema de la "Violencia en la Educación". El problema es, a inicios de los noventa, el de la violencia, no el

de la convivencia. Asimismo, y esto es materia de un trabajo más extenso que no puede resolverse aquí, el de la violencia en la educación, pero de la educación pública, en tanto las investigaciones, la información que circula en prensa y los programas y acciones del momento se remiten a la enseñanza pública. La enseñanza privada canalizará sus violencias y sus conflictos de otro modo y no será vista como "insegura" desde los medios de comunicación. Parte de ello, entendemos, se debe a la mayor cantidad de recursos institucionales para trabajar el conflicto, parte a la naturaleza del conflicto y parte a los recursos con que las instituciones privadas cuentan para preservar la información que circula respecto de ellas. Las redes sociales de protección de las sustentan son, a todas luces, realidades que impactan en la difusión de información. Lo público es, por motivos de diferente orden, más vulnerable a la exposición social de sus conflictos y debilidades.

Por otra parte, se ha dicho que el fenómeno de la violencia que emerge en el seno de los centros escolares es un fenómeno global dado que el mismo se manifiesta en la mayor parte de los países en que el sistema educativo se ha desarrollado, ampliándose a vastos contingentes de población. Efectivamente, entre los países con los que se cuenta con antecedentes podemos mencionar en América Latina a Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela; en América del Norte a Canadá y Estados Unidos; en Europa, a España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica y en los países Escandinavos a Noruega, Suecia y Finlandia⁴.

De este modo, la problemática ha sido objeto de diversos estudios, generándose un sostenido proceso de acumulación en la materia. El tema ha sido pensado desde diversas disciplinas generando una amplia reflexión social en torno al mismo tanto desde la Sociología (DEBARBIEUX, 1999; DUBET, MARTUCELLI, 1996; TAVARES DOS SANTOS, 1999) como desde la Psicología (CEREZO RAMÍREZ, 1997), la Pedagogía (ERKOHEN-MARKÜS, 2000), la Antropología (ZALUAR, 2004), el Derecho y la Filosofía (CHARLOT-EMIN, 1999). Así, las diversas definiciones relativas a la problemática se nutren del conjunto de estos aportes.

⁴ Aunque la literatura es muy vasta, para los casos de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela podemos mencionar, entre otros a FUM-TEP, 1999; Tavares dos Santos, 1995. Para Canadá y Estados Unidos ver: Hébert, 1991; Lucas, 1997. Para España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica consultar: Cerezo Ramírez, 1997; Charlot, Emin, 1997; Doudin, Erkohen-Marküs, 2000; Floro, 1996; Woods, 1990. En los casos de Noruega, Suecia y Finlandia, Olweus, 1999.

Pero la construcción conceptual obedece a un proceso gradual en que los desencuentros, conflictos y violencias vividos al interior del sistema educativo fueron pensados desde diferentes lugares: paulatinamente impera la comprensión de que las claves del análisis no se encuentran en el problema del desvío individual o la anomia social. Las conceptualizaciones iniciales entendían precisamente el problema como de la "violencia" en el sistema educativo y lo que debía explicarse era, justamente, un fenómeno difícil de pensar en otros términos que no fueran los de la criminología o la sociología de la violencia. Se hablaba, fundamentalmente, de violencia en la sociedad y las tipificaciones iniciales retomaban gran parte de las tipologías del sistema jurídico y penal (CARRA, 2009).

Es así que el giro conceptual del trabajo de Charlot y Debarbieux (1997) es fundamental ya que permite sacar el problema del ámbito de una concepción criminalizante o del desvío para llevarlo a una visión que focaliza el problema de la convivencia escolar al determinarlo como un problema de "civilidades" o, utilizando su categoría, "incivilidades". Los autores descubren que se identifica como violencia la ruptura de normas sociales y de convivencia. El giro que asocia conflicto de civilidades o resistencia al orden escolar con violencia criminal queda cuestionado y es remitido a la esfera propia de lo que los medios difunden a la opinión pública por vía de la selección de los actos de violencia más espectaculares en los centros educativos. Siendo lo civil lo propio del ciudadano, el concepto de los autores politiza el problema al referirlo a la educación del ciudadano y al oponerlo a una visión criminal o violenta.

Específicamente, ¿a qué se refiere el pensamiento de fines de los noventa cuando habla de "violencia en la escuela"? A nivel internacional, las noticias hablan de aquellos hechos que más llaman la atención por su cercanía con la crónica roja: asesinatos masivos en escuelas, secuestro y muerte de profesores, introyección del tráfico de drogas al interior del espacio escolar, entre otros. A nivel nacional, algunos acontecimientos han sorprendido en estos años: aparición de armas de fuego tal como en el caso de Fiorella, un niño golpeado que falleció, peleas entre jóvenes filmadas y levantadas en redes sociales, el levantamiento masivo de alumnos contra la dirección de un liceo, el destrozado de locales y los conflictos con docentes.

Estas ocurrencias, las más difundidas, no ocupan el lugar primordial en la vivencia cotidiana de los agentes del espacio educativo. A este nivel, violencias las constituyen la agresión verbal y física, el relacionamiento vivido en términos violentos por los jóvenes como forma consuetudinaria de vínculo con sus pares (representado por lo que los docentes llaman "juego de manos", simular pelearse a empujones y golpes), los pequeños robos, las "patotas" y la destrucción constante de materiales y locales. Las siguientes palabras ilustran lo antedicho:

Yo creo que en todos los liceos existe violencia, pero acá, en este liceo, hubieron actos de violencia muy fuertes. Unas chicas que esperaron a otras en la esquina o atrás de un árbol y cuando pasaron las agarraron a golpes, a piñas y a patadas. Es más, el año pasado salió en la prensa, terminó una internada. Pero hay también situaciones de violencias verbales que me preocupan muchísimo, que no sé si a veces no son peores que las físicas. Esas cartitas que se mandan en la clase, insultándose, buscándose el punto débil. Acá tenemos muchos chicos que pertenecen al INAME y otros que los insultan y les dicen "A vos te dejaron tus padres, andá saber qué eran tus padres...". Para mí también eso es violencia. Realmente... tendríamos que plantearnos qué entendemos por violencia. Si violencia implica que salir a un recreo y en vez de pedir permiso empujar al compañero, ya partimos de la base de que sí, que la hay. Pero la hay en todos lados, en diferentes graduaciones, hay alumnos que se manejan con esos códigos, sistemáticamente peleando, empujando. Hace poco en uno de estos grupos hubo una guerrilla de tomates adentro de una clase. Generalmente lo que me pasa - en particular en un grupo - es el escupirse, sistemáticamente ellos salen al recreo, entran y se salivan los bancos o se escupen la ropa. (Docente Educación Secundaria, año 1998)

3. LA ESTRUCTURACIÓN DEL CONFLICTO

Los conflictos que están por detrás de la emergencia de hechos de violencia se sitúan a dos niveles. Algunos de ellos son específicamente "sociales", esto es, se producen en la escuela dado que ella se encuentra inserta en una determinada realidad social y, por tanto, no escapa a las tensiones que se dan en la misma; otros responden a conflictos propios a la institución escolar, a su praxis educativa y su organización institucional.

Los conflictos sociales que surcan el espacio escolar en Uruguay responden a las relaciones de poder que se dan en esta sociedad. Por ello, a diferencia de lo que ocurre en otras realidades, los problemas étnicos o religiosos no aparecen con fuerza, ya que no se encuentran en el centro de la problemática social del país (lo cual no impide que no existan algunas manifestaciones de estas problemáticas). Las dimensiones básicas que, en nuestro trabajo, han emergido situándose en el origen de las diversas violencias - sean ellas continuación de una violencia externa, sociabilidad violenta entre jóvenes o conflicto escolar- son los problemas de clase, de género y generacionales.

Los problemas de clase refieren a dos dimensiones. En primer lugar, aquella por la cual las particulares diferenciaciones

sociales en términos de gustos culturales, posiciones corporales y uso del lenguaje propias a cada estrato social dan lugar a diversos conflictos que estallan muchas veces en violencias de distinto tipo. Si bien el sistema educativo público cuenta con amplia cobertura territorial y cada centro recibe la población del barrio, ello evidentemente no dar lugar una homogeneidad social total - lo cual es imposible - y las diferenciaciones entre los estratos existentes dan lugar a este fenómeno. En términos de los liceos en que se trabajó, la mayoría de los estudiantes provienen de sectores populares, algunos de clases medias y otros de sectores marginales, ya que en ambos liceos encontramos en las cercanías diversos asentamientos precarios.

En los estudiantes, la conflictividad se expresa de modo más o menos explícito: conformación de grupos de amigos que tienen en general el mismo origen social y que entretienen entre sí relaciones que van de la indiferencia a la agresividad. En la respuesta dada por un estudiante acerca de la existencia de fenómenos de violencia en su liceo (de los cuales, es importante mencionarlo, él ha sido uno de los principales protagonistas), observamos cómo esta dimensión de clase se encuentra vinculada a la estigmatización de ciertos sectores sociales:

Hay violencia, sí. Hasta en los privados hay, pero es más en los públicos. En los liceos privados la gente es de una clase... adinerada. Y en los liceos públicos va gente que no es adinerada, hay gente baja y esos son los bravos.

Esta dimensión de clase también se encuentra presente en el vínculo docente/alumno. Aunque amparados en la distancia que confiere la situación de adulto-profesor al interior del centro y en relación a los jóvenes-alumnos, los profesores no se encuentran ajenos o insensibles a las configuraciones de clase de los estudiantes. Fuera del proceso ya largamente descrito por Bourdieu vinculado a la violencia simbólica por el cual se tiende a otorgar juicios escolares positivos a aquellos estudiantes que tienen códigos de clase media, muchas veces los docentes perciben como agresiones o violencias conductas asociadas a los códigos de lenguaje y de uso del cuerpo de los sectores sociales más populares, tal como se observa en las palabras de esta docente.

Y la violencia verbal es horrible, es todo el tiempo, es en la forma en que se dirigen unos a otros. "Hola tarado, ¿cómo te va?" por ejemplo. El año pasado, las chiquilinas no lo usaban como una mala palabra, pero se saludaban con una agresión sexual, se llamaban así unas a otras... Yo escuchaba eso y las miraba, no, porque era tan grosera la palabra a mis oídos. Pero así se trataban, en vez de decir "Hola che, ¿cómo te va fulanita?", lo otro... Hacia nosotros, bueno, no diremos

las mismas palabras, pero sí, es todo el tiempo.

Conjugado esto a la formación que reciben, que los prepara para trabajar con estudiantes de clases medias, este conflicto se potencia exacerbando la vivencia conflictiva del vínculo con los alumnos, vivencia creciente entre los docentes.

En segunda instancia, encontramos los conflictos generacionales. Tal como lo dice Camilleri (1985) a inicios del siglo XX la expansión del sistema escolar fue responsable por la generación de un nuevo segmento social: los jóvenes (GALLAND, 1996). Asimismo, se ha caracterizado también por estructurar un sistema de relaciones de poder-saber en que los adultos son los poseedores de un saber que transmiten a los jóvenes. El relacionamiento entre ambas generaciones no solamente emerge a la luz de los conflictos que supone el establecimiento del juicio escolar, sino también de una visión del mundo en que la que el vínculo entre las generaciones es un vínculo distante. La imagen que dan los jóvenes de los adultos es la de personas completamente alejadas de su realidad, sus gustos y sus intereses, con muy pocos puntos de encuentro, salvo contadas excepciones. Asimismo, los adultos identificando como "jóvenes violentos" a los "jóvenes de hoy", con valores individualistas y pocos solidarios, muestran en varios casos muchas dificultades para comprender los códigos y pautas juveniles actuales, problema que se acrecienta en el marco de los conflictos de clase anteriormente mencionados.

Finalmente, los problemas de género. De un lado, muchos de los conflictos entre los jóvenes se encuentran pautados por la tradicional división de género en que los varones protagonizan la mayoría de los actos de violencia física, siendo la violencia verbal el método más recurrente entre las mujeres. Sin embargo, ello no implica que las niñas sean menos agresivas, existiendo muchos conflictos y difundiéndose entre las mismas el uso de la violencia física tal como lo muestra la siguiente cita.

El año pasado tuve un problema que la gurisa pasaba y me miraba de arriba abajo, con mala cara, la Pía, Natalia Pía. Entonces yo una vez fui y le dije que no me mirara de mala gana porque le iba a dar un palazo. Y ella fue y le dijo a la madre, y como una amiga mía ya le había pegado a ella, ya le había dado la cabeza contra la pared, me mandó en cana a mí. Fue todo un lío en el liceo que al final terminé yo involucrada aunque no tenía nada que ver...

- Y como ella vive enfrente de mi casa sacaron el teléfono. Y me llevaron a la comisaría a mí también. Que mi madre fue a hablar con el comisario y le dijo "A mi hija no se la llevan a ningún lado". Mi madre me dice "¿Estás segura que vos no hiciste nada? No, te juro que no hice nada".

- Me llevaron a la 15 y en la 15 me dijeron que yo la había

amenazado con una patota, y que la había amenazado de muerte y que no iba a salir viva del liceo. Me dijeron de todo y yo lo único que le había dicho que no me mirara de mala gana ni a mi ni a mis amigas porque yo no le hice nada y que yo qué sé. Le hablé... le hablé de mala gana... pero después no.

Por otra parte, la "división sexual de la violencia" hace de la sexualidad y los amores el eje de los conflictos entre mujeres y de la crítica de la moral de las niñas el centro de la "mala fama" y estigmatización femenina. Para los hombres, la violencia, la droga y el alcohol constituyen el eje del descrédito social. En este tipo de juicios incurrir muchas veces los propios docentes a la hora de evaluar a sus alumnos.

Finalmente, entre los conflictos inherentes al espacio escolar, cabe destacar en primer lugar el establecimiento del juicio escolar presente en la gran mayoría de los desencuentros. El peso decisivo de los juicios en la conformación de trayectorias escolares adquiere toda su significación por el lazo existente entre trayectorias educativas y trayectorias sociales: trayectorias escolares de fracaso están, en la mayoría de los casos, vinculadas a la reproducción de desigualdades y exclusiones sociales. Por tanto, siendo claves como anticipo de las posibilidades de inserción social en los jóvenes de sectores populares, es natural que se constituyan en uno de los centros del conflicto (PERALVA, 1997).

Un segundo eje que integra el conjunto de los conflictos escolares refiere a la formación docente. El desajuste existente entre las expectativas laborales de los profesores, determinadas por la formación y preparación recibidas, y lo que a diario hallan en el salón de clases se constituye en explicación básica de un conjunto de conflictos presentes en la relación profesor-alumno. En una tradición de enseñanza en que el vínculo educativo está edificado, como lo dice Debarbieux (1999), bajo el símbolo de la palabra, de la escucha, del orden y del respeto que el profesor representa. La violencia es constituida por lo que es sentido como el desinterés, la falta de respeto y de motivación de los estudiantes, acrecentado todo ello por la desvalorización social de la profesión docente (WEBER, 1997), que refuerza este conflicto.

4. POBREZA, TRABAJO, FAMILIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: LOS GRANDES CULPABLES EN LA PERSPECTIVA DE LOS ADULTOS

En términos de las representaciones del fenómeno de la violencia en la educación, existen tres grandes esferas que los actores ubican como causantes del mismo: la familia desintegrada y separada que no ofrece apoyo a los jóvenes y no transmite modelos familiares estables; el trabajo, cuya falta o exceso afectan a las

condiciones de vida de los hogares de los jóvenes; la pobreza, que innegablemente causa violencia y los medios de comunicación, que reproducen ilimitadamente una violencia atávica. Frente a esto, es preciso hacer algunas puntualizaciones.

En primer lugar, se plantea el vínculo que existe entre el problema de la pobreza y la violencia. Sin más análisis, se encuentra tanto por parte de docentes como de alumnos que la pobreza es el mar de fondo de la violencia, "su caldo de cultivo". En este sentido, entendemos que lo que debe establecerse es la relación que opera entre la pobreza y la exclusión como dimensiones de clase - conceptos estos que deben ser repensados para cada sociedad - y la emergencia de conductas violentas. Esta dimensión económica que aparece con fuerza en la mayoría de los enfoques no puede ser desvinculada de la dimensión cultural. La obra de Zaluar (1996) representa una perspectiva de análisis que, a la vez que vincula el mundo de la violencia al de la exclusión, resalta la necesidad de profundizar en los valores que se generan en torno al mismo y lo sustentan. La autora describe un mundo en el que la violencia pauta el modo de vida de los jóvenes y representa en si una estrategia de vida. Pensando específicamente en el mundo del crimen organizado, plantea que es preciso tanto desarrollar instrumentos teóricos para entender esa mortalidad, ese antagonismo violento que desconoce las reglas de la sociabilidad, del respeto mutuo, de la aceptación del otro, como pensar sus relaciones con las teorías de la exclusión. Asimismo, varios estudios focalizan la problemática de la pobreza y la exclusión pero en contextos en los que el tema de la criminalidad no emerge como una de las principales causantes, como es el caso de Hébert (1991) para Canadá o de Colombier (Colombier, Mangel, Perdriault, 1989) para Francia. No obstante, sin negar la relación que queda establecida con la pobreza y la problemática de la exclusión social, debemos destacar que las mismas no explican totalmente los comportamientos agresivos. El hecho de vivir en condiciones socioeconómicas desfavorables predispone fuertemente a la inseguridad, a las tensiones y a los conflictos, pero no de forma determinante.

Así, la presencia creciente de sectores sociales que viven en condiciones de pobreza o exclusión -tal como es el caso de muchos de los jóvenes que asisten a los centros estudiados - lleva a la necesidad de seguir profundizando en la análisis de un mundo emergente y culturalmente asociado al antagonismo violento, al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo, cuestión central en lo que refiere a la problemática de la violencia en la educación. Dado que, tal como lo plantea Tedesco (1999), la equidad que puede hacer alcanzar la educación sólo se produce sobre ciertas bases de desarrollo social, la problemática de la violencia en los liceos se constituye en tanto otra expresión de las dificultades que encuentra la educación en la sociedad uruguaya actual para llevar a cabo sus objetivos.

Pobreza y trabajo, aunque vinculados íntimamente, no refieren al mismo conjunto de problemáticas. De hecho, evidentemente la falta de trabajo de los padres afecta las condiciones materiales de vida de los hogares. Asimismo, en contextos de flexibilización y precariedad del empleo, el exceso de trabajo que determina la ausencia prolongada del hogar de sus mayores, evidentemente genera un contexto en el cual los jóvenes tiene poco contacto con los adultos y el hogar pierde importancia como centro de socialización. Aquí, la necesidad de la escuela es creciente, ya que la misma no solamente se justifica como institución de transmisión de saberes, sino que pasa a cumplir cada vez más las funciones de cuidado de los niños y jóvenes ("escuela guardería"). Y este conjunto de problemáticas afectan, de hecho, a todas las clases sociales, agravándose obviamente en contextos de pobreza.

Sin embargo, el problema del empleo afecta en un sentido más profundo a la educación. Como es sabido, una de las funciones centrales de la escuela es habilitar el ingreso al mundo del trabajo, siendo el otorgamiento de créditos escolares que capacitan para el mundo laboral una de sus funciones principales (DUBET, MARTUCELLI, 1996). En sectores populares, como se ha señalado (AUYERO, 1993), muchas veces esta función pasa a ser la principal: sólo tiene sentido soportar largas jornadas escolares por la necesidad de tener un trabajo, especialmente en contextos en que el mundo escolar se aleja mucho del mundo cultural de origen. Ahora bien, en sociedades en las que el desempleo masivo cuestiona la capacidad de la escuela de asegurar el ingreso al mundo del trabajo muchos jóvenes ya no atribuyen sentido al hecho de proseguir sus estudios, aunque, de hecho, la carencia de educación evidentemente consolide trayectorias de exclusión. Muchas veces, inclusive, esta "incapacidad" del sistema (que no es del sistema educativo sino de la propia sociedad), es encontrada como justificación de trayectorias delictivas que aumentan como estrategia de sobrevivencia en contextos de carencia de trabajo.

En tercer lugar, desde la perspectiva de los agentes, una familia desintegrada, de padres "separados", está en el origen de la violencia y de varias enfermedades sociales, tales como la droga y el alcoholismo.

Generalmente el chico que te manifiesta problemas de relacionamiento dentro de la institución, es porque tiene por detrás un problema familiar serio, importante. Son chicos que han sido agredidos, o hijos de padres alcohólicos o padres separados. Son casos en que uno de los padres es violento o en que hay un mal relacionamiento entre los padres y donde generalmente ya hubo o hay secuelas de violencia en la familia.

Evidentemente, familia y educación se vinculan

estrechamente, sin embargo es necesario precisar de qué modo. A nivel de su composición estructural, encontramos un gran aumento de hogares monoparentales dirigidos por la mujer. Esto configura un nuevo panorama en relación a las condiciones de reproducción biológica de la sociedad y a la estructura de los hogares que se hacen cargo de esa reproducción: en Uruguay el 43% de los niños que nace pertenece al 23% de los hogares más pobres. A su vez, un porcentaje significativo de ese 43% de niños son hijos de madres adolescentes (FILGUEIRA, 1996; LAURNAGA, 1995). Dado que el sistema de Educación Secundaria está expandiéndose mediante el ingreso de los sectores más carenciados, la constatación de esta realidad no deja de "sorprender" a los docentes. Y muchas veces, las dificultades enfrentadas por estos hogares y que se traducen en varios conflictos no son interpretadas como problemas sociales sino estigmatizando a los responsables del hogar y culpabilizándolos por su situación.

Por otra parte, a nivel cultural, emergen nuevos patrones familiares que difieren del modelo de familia compuesta por padre, madre y hermanos, influyendo en esto sobre todo la aceptación social y ampliación del divorcio, lo cual da lugar a nuevas configuraciones familiares. Esto hace a una "crisis" del modelo tradicional de familia sobre el que la escuela estableció su patrón de relacionamiento. Muchas veces, se culpa a la familia por los problemas de violencia en la educación, entendiendo que son los "hijos de padres separados" los que más problemas tienen. Sin embargo, esta visión traduce sobre todo las dificultades de la escuela para adaptarse a los patrones familiares actuales ya que, de hecho, hasta ahora nada permite demostrar que en los hogares "tradicionales" existan menos conflictos que en los "no tradicionales".

Complementando lo anterior, debe señalarse que los valores que la familia transmite y que son muchas veces relaciones dominadas por la agresión, el rechazo y la hostilidad o la valorización de comportamientos agresivos, están innegablemente en el origen de conductas violentas en la escuela. Padres incapaces de ofrecer una coherencia entre sus conductas y sus verbalizaciones, modelos eficaces de comunicación y de resolución de conflictos y la falta de oportunidades equitativas para todos los miembros de la familia, favorecen comportamientos que en la escuela se denominan como "antisociales" (HÉBERT, 1991). Sin embargo, esta dimensión no depende ni de la inserción de clase, ni de la conformación del hogar, sino de factores internos y conflictos propios a cada trayectoria familiar.

Por último, los medios de comunicación ocupan un lugar privilegiado entre las causas de la violencia en el sistema educativo.

Ejercen la máxima atracción los medios de comunicación. Los chicos están generalmente solos en las casas y bueno, se dedican a la televisión... Y lo que les transmite el televisor

evidentemente en muchos casos no responde a la finalidad educativa. Porque fíjate qué modelo de docente puede respetar el alumno en un liceo trabajando y luchando para ganarse su sueldo de todos los días cuando disfrutan y festejan a Tinelli que se gana su dinero de otro modo. Para ellos todo es válido.

Es evidente que, en diversas instancias, los medios de comunicación transmiten valores ajenos a aquellos que el sistema pretende difundir, tales como la ideología del enriquecimiento rápido o la resolución de los conflictos por vía de la violencia. Y de hecho, si la permanente exposición de actos de violencia en las cámaras televisivas en algo incide en los fenómenos de violencia no lo hace tanto por un efecto de imitación sino por un efecto de legitimación. Aunque es evidente que los medios de comunicación no transmiten valores uniformes ni actúan como una gran máquina al servicio de intereses perversos e uniformes, es innegable que muchos de los programas que transmiten reifican el uso de la fuerza como forma privilegiada de resolución de conflictos, en detrimento del diálogo y la negociación.

Pero también, la "televisión" es atacada porque supone la inserción de un código de sensibilidad audiovisual que estimula otras formas del conocimiento humano. El estímulo visual y fragmentario erige una cultura muy diferente de la del razonamiento cartesiano vehiculado a través de la escritura. Muchas veces, la distancia de los docentes con este nuevo mundo, al que la escuela no se ha acercado lo suficiente, hace que su presencia sea sentida como amenaza a sus saberes y a la cultura del libro (Tedesco, 1995). Por ello, en varias instancias, los medios de comunicación son culpados de diversos males en el sistema educativo.

5. EL DERECHO COMO HERRAMIENTA PARA LA PROMOCIÓN DE CIUDADANÍA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL

El trabajo en una cultura democrática de convivencia, en que alumnos, funcionarios, padres y docentes participen de una vida escolar activa es imprescindible para revertir el vacío de sentido que, en gran parte, está en el origen de la problemática. En un panorama en que la educación es llamada a participar de una sociedad intensiva en uso de conocimientos, a la vez que es interpelada como institución de protección social, esta problemática cuestiona las posibilidades que tiene el sistema educativo de realizar su contribución a una sociedad democrática y ciudadana. A lo que procuramos apuntar es a la necesidad de modificar el lugar y la tarea de escuela en base a la reflexión sobre los procesos que su práctica ha generado. Varios de los fenómenos vinculados a la violencia, es cierto, no dependen de decisiones voluntarias y son producto de las condiciones sociales y de los recursos materiales

con que le toca al sistema educativo trabajar en la actualidad. No obstante, otros procesos que producen y reproducen violencias e incivildades se relacionan íntimamente con las prácticas escolares, incidiendo en las conformaciones identitarias de los jóvenes y en su experiencia escolar. La necesidad de este cambio enfatiza la importancia de acumular la reflexión en esta materia para repensar la práctica educativa y reflexión guiada por el hecho de que, como lo plantea Brater (1999), no existe más el sistema de objetivos y de promesas más o menos claros que en el pasado confería a la escuela su tarea, su autoridad y su significado, lo que afecta a su sentido y a la legitimación de su existencia.

Los objetivos de promoción de la participación están contemplados en la Ley General de Educación N° 18.437 que establece la implementación de Consejos de Participación en su artículo 76⁵. A estos Consejos, entre otros cometidos, les compete elaborar propuestas relativas al proyecto educativo que construyan la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo, el funcionamiento del centro educativo y la realización de actividades sociales y culturales. Asimismo:

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrollo el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación. (p. 32)

O sea que los Consejos potencian la construcción de un espacio en que los diferentes actores pueden emitir opiniones respecto de decisiones centrales a nivel de la vida cotidiana de los centros. Esto es, dar voz y voto a quienes hasta ahora no la tenían en el espacio educativo: los estudiantes (niños, adolescentes y jóvenes), los padres y la comunidad. La generación de los consejos constituye por tanto una innovación que fortalece la experiencia democrática empoderando a actores que cuentan con legitimidades diferentes para emitir sus opiniones en el espacio educativo.

⁵ “ En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Medio Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes madres, padres o responsables y representantes de la comunidad. Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.

Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles” (p. 32)

Transformar la convivencia desde la participación supone promover la construcción de normas colectivas, de acuerdos, la resolución de conflictos en un ámbito regulado y de toma de decisiones. Esto supone una definición política y filosófica de la ciudadanía, ya que se entiende que los acuerdos colectivos y el diálogo son la base fundante del reconocimiento y la integración en una comunidad. Para ello, busca que los Consejos de Participación que se implementen cumplan con la meta de promover mecanismos reales de incidencia y participación en la vida de los centros permitiendo a los adolescentes, jóvenes, padres y comunidades incidir en las decisiones y problemas de la vida educativa. No obstante, este proceso enfrenta diferentes limitantes culturales e históricas, algunas de las cuales refieren al rol y visión del derecho y la construcción de normas en el espacio educativo. Una visión centrada en la imposición autoritaria de la norma y del control social represivo como modalidad de construcción del orden y resolución del conflicto, así como la tendencia a considerar a los adolescentes y jóvenes como "ineducables" los sitúan como "el otro" de una comunidad que ataca al centro educativo. Esto promueve respuestas de defensa social y expulsión.

Entendemos que podemos enmarcar nuestra inquietud en un proceso más amplio vinculado a la promoción de la participación de niños y adolescentes en los más diferentes aspectos de la vida social y del fortalecimiento de su integración a la sociedad como sujetos de derechos si pensamos en lo que ha sido la Convención de la Niñez y la Adolescencia ratificada en el Uruguay. La nueva doctrina de protección integral suscripta por la CDN y ratificada en Uruguay por el CNA supone una base doctrinaria y filosófica en que los derechos y protecciones sociales son el primer escalafón. En este marco, el fortalecimiento de la democracia es una dimensión sustantiva que también se vincula a la consolidación de políticas públicas de protección a la infancia.

Consideradas en todo su repertorio, las políticas públicas de protección de los niños en el marco de la Convención se distribuyen en cuatro niveles. Estos se presentan ... en la forma de una pirámide cuya área disminuye más cuanto más nos desplazamos desde la base hacia la cúspide. La sección más ancha está representada por las políticas sociales básicas (escuela, salud). En el segundo nivel encontramos las políticas de ayuda social (medidas de protección en sentido estricto), más arriba las políticas correccionales (medidas socio-educativas de respuesta a la delincuencia juvenil), y finalmente las políticas institucionales que refieren a la organización administrativa y judicial, es decir, a los derechos procesales fundamentales de los niños (BARATTA, 2004, p. 208).

En este sentido, los procesos culturales de aislamiento y fragmentación del sistema educativo (TIRAMONTI, 2009) que se producen muy especialmente en los centros educativos de Montevideo conforman un mar de fondo que consolida la imagen de los adolescentes como un "otro". Una vez que los adolescentes y jóvenes son "otros", se naturaliza la secuencia en que se reclama castigo y exclusión para aquel que no pertenece a "mi" comunidad pero "causa" disturbios en ella. Esto demuestra que lo que debe hacerse es insistir en consolidar las políticas educativas y ciudadanas como fundamento de una sociedad igualitaria e integrada, única que permite disminuir los niveles de violencia social.

En este marco, y en un contexto en que se habla cada vez más de "violencia en los centros educativos", de "menores infractores" entendemos que la promoción de la participación y de la construcción colectiva de normas es una herramienta sustantiva para fortalecer los mecanismos dialógicos de construcción de la integración y del ejercicio de la ciudadanía: que los jóvenes puedan y aprendan a elegir y tomar decisiones, que los adultos puedan y aprendan a escuchar las voces de los jóvenes. En este sentido es que el derecho y la jurisprudencia, el ejercicio y construcción de normas no son meras "formalidades". Para que los Consejos de Participación no sean vistos como una instancia impuesta "desde arriba" (La Ley General de Educación) es fundamental comprender cómo se vincula este ejercicio de la ciudadanía con el fortalecimiento de una comunidad educativa en que los jóvenes estén integrados como sujetos de derecho.

Esta visión de sí mismos como sujetos de derecho es la que permite una educación ciudadana real que no pasa por una asignatura sino por el ejercicio pleno de formas alternativas de participación y decisión. Es la que permite que el sujeto se sienta parte activa y responsable de una comunidad en la que existen reglas y normas en las que puede incidir en diálogo con los demás y en la que se habilitan mecanismos que permiten dirimir el conflicto y desencuentro de ideas por vía de la construcción de acuerdos. Esto interpela no solamente la visión que los jóvenes tienen de su lugar en el sistema educativo y en la sociedad. Interpela también el lugar que tradicionalmente los adultos les otorgan, sobre todo en una sociedad envejecida.

Al día de hoy, los centros educativos de enseñanza media tienen una pluralidad de técnicas de resolución de conflicto y de gestión de la convivencia que determina la necesidad de investigar en profundidad el modo en que se trabaja la misma (ANEP, OPP, UnaONU, 2010). Esta pluralidad obedece tanto a la impronta de cada director, como a la diversidad de actividades curriculares y programas de acción que hoy en día coexisten en ellos y que tienen por objetivo trabajar la inclusión social: equipos multidisciplinarios, liceos abiertos, PIU, becas de apoyo estudiantil (Compromiso educativo y becas MEC) y vínculo con aulas comunitarias

fundamentalmente. A ello se suman las actividades curriculares y extracurriculares impulsadas por los centros: talleres, actividades de convivencia, ECA y regulación de la vida cotidiana. Finalmente, el grado de implementación de actividades de participación docente, estudiantil y de la comunidad: actividades con el medio, vínculo con los padres, espacio de coordinación docente, delegados estudiantiles e implementación de los consejos de participación.

A priori, puede establecerse que existe una gran variación en modelos de convivencia encontrados, en los programas de inclusión social en curso, en el tipo de actividades extracurriculares desarrolladas y en el grado de implementación de los Consejos de Participación. En referencia a los programas de inclusión, los mismos no están presentes en todos los centros educativos y cada dirección los gestiona de un modo diferente. En relación a los Consejos de Participación los mismos están en proceso de implementación en el país. Por otra parte, la aplicación de normas disciplinarias y técnicas de resolución del conflicto varían en la práctica cotidiana de cada centro así como la presencia del servicio 222.

Esta diversidad hace que sea necesario, avanzar en la construcción de modelos de convivencia que puedan dar cuenta del grado de avance en una cultura de promoción de derechos e impulso de la participación. Más allá del conocimiento de las acciones específicas, es fundamental determinar qué concepciones y representaciones explican las prácticas que dan en modelos de convivencia y resolución de conflictos. Asimismo, qué representaciones se tienen respecto de lo que la participación es y de lo que debe abordarse a través de la misma. En este sentido, es relevante conocer lo que los actores entienden por vínculo con la comunidad, qué los mueve a participar activamente en la vida del centro educativo y quiénes son las voces que, desde la práctica, se consideran como legítimas para integrar espacios de participación. Esto es, quiénes son los alumnos, docentes, padres y actores de la comunidad que se interesan en participar o cuya participación se promueve por parte del centro.

6. POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD, CULTURAS INSTITUCIONALES Y TRANSFORMACIÓN DEMOCRÁTICA

Las condiciones de realización de la democracia y de producción de una sociedad integrada nos obligan a reflexionar sobre las claves institucionales para la realización de una ciudadanía que respete los derechos económicos, sociales, políticos y subjetivos en cada uno de los campos que tienen por misión trabajar con niños, adolescentes y jóvenes. Ello nos lleva a analizar la relación existente entre instituciones o programas institucionales (DUBET, 2006) y consolidación de prácticas de inclusión e integración social que inciden en los procesos que producen o consolidan la violencia social.

En líneas generales el Estado ha protegido a los adultos mayores mediante el sistema de seguridad social y la protección otorgada a las generaciones más jóvenes ha sido históricamente insuficiente, aún cuando el gasto social entre los más jóvenes es considerado el más 'redituable'. La inversión en la infancia es fundamental para romper el círculo vicioso de la pobreza y tiene efectos significativos sobre el desarrollo económico y social de un país. A pesar de la referida tendencia de largo plazo, se observa que "...a través del Presupuesto 2005-2009 y de las sucesivas leyes de rendición de cuenta, el Gobierno ha impreso un cambio visible –indiscutible– en la definición de los grupos poblacionales al momento de asignar los recursos..." (DE ARMAS, 2008, p. 21), por lo que puede sostenerse que actualmente el país está encaminado en la reducción de la brecha entre las generaciones más jóvenes y las más viejas. Se hace imprescindible consolidar esta reducción trabajando y revirtiendo los factores que la ocasionan en las instituciones y programas sociales y que no se revierten únicamente con el aumento de asignaciones y transferencias económicas. Se trata de abordar la dimensión institucional, esto es, cultural, de las políticas en el ámbito del estado (VISCARDI, 2010).

En este contexto, establecemos que pensar las políticas institucionales en los ámbitos referidos supone pensar las políticas de subjetividad. En materia educativa, las mismas dan cuenta de los factores sobre los cuales es preciso trabajar para llevar adelante políticas exitosas de ruptura del determinismo social de los resultados de aprendizaje (TEDESCO, 2010). En este sentido, y en cualquiera de los niveles, podemos establecer que si bien dichas políticas aparecen como riesgosas no hacerlo también tiene costos. Así, debe trabajarse el vínculo entre representaciones colectivas, medios de comunicación e inseguridades, puede educarse en la rehabilitación para impulsar un modelo de control social más orientado a la protección y reinserción que al castigo; y superar la violencia instituida como límite para la educabilidad. El horizonte es el de franquear las barreras que consolidan a los jóvenes como un "otro" en las más diferentes esferas consolidando una alteridad que se considera naturalmente violenta, inadaptada e ineducable.

Si observamos los procesos educativos, vemos que en Uruguay al igual que en la región, las transferencias que se realizaron requieren cada vez más de políticas institucionales que aborden las subjetividades y los sujetos. A pesar de la importante expansión educativa a nivel global que ha conducido a un aumento continuado de las tasas de escolarización en enseñanza primaria y secundaria, las tasas de pobreza y desigualdad a nivel global y regional se han mantenido altamente invariables (BONAL, TARABINI, 2010). Por otra parte, las distancias existentes en América Latina entre los niveles objetivos de seguridad y las percepciones de inseguridad tienen en nuestro país su máxima expresión. Se constata una tendencia por las cuales en los países más seguros (Argentina y Uruguay) se

presentan los mayores niveles de percepción de inseguridad (BID, 2005), mostrando que es necesario trabajar los elementos subjetivos de la relación entre violencia y miedos. La cuestión de los medios –y de la violencia simbólica- es capital en una sociedad marcada por una política de comunicación que, además, trasciende los límites del Estado en su carácter global. Finalmente, el aumento de la población carcelaria y la falta de medidas eficientes de rehabilitación se han mostrado, históricamente, factores de reproducción de la violencia (BODY GENDROT, 1997; WACQUANT, 1999)

Así el desafío de la reasignación de recursos no es ya únicamente la transferencia a los sectores carenciados y el desarrollo del asistencialismo sino también la transformación de las prácticas institucionales y el desarrollo de políticas de subjetividad. Transformar la normativa respecto de la edad de responsabilidad penal constituye un retroceso cuando aún no hemos implementado hasta las últimas consecuencias lo que se incluye en el Código de la Niñez y la Adolescencia.

Finalmente, es fundamental el trabajo con los niños y adolescentes como sujetos de derecho para promover que sean educados en la participación y construcción colectiva de individualidades. Esto es, abrir paso a la construcción de un sujeto joven que desde determinada cultura identitaria se afirma precisamente en su proceso de construcción política como individuo sostenido, al decir de Castel (1997). Sin construcción de identidades, sin aprendizaje de la convivencia en la diferencia y la multiculturalidad, poco podremos avanzar en la construcción de una ciudadanía democrática. Máxime, cuando el horizonte de las luchas colectivas es, cada vez más, el reclamo por seguridad y exclusión de los vulnerables. Si bien, como dice Dubet, la crisis de las instituciones es un proceso histórico gravoso, la conciencia de esta crisis "... lleva a cambiar de perspectiva y a pasar a una concepción más política de las instituciones porque no puede haber otro modo de legitimidad del trabajo sobre los otros que aquella surgida de la democracia." (Dubet, 2006, p. 442)

Bibliografía

ANEP. **Comisión de Prevención de Violencia en Educación Secundaria**. Montevideo, Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, 1996.

ANEP. **Consejo Directivo Central**. Nota 96/238 Nro. 4. Montevideo, 10 de junio de 1996.

ANEP. **Violencia en los centros educativos**. Montevideo: Ciclo Básico, Consejo Directivo Central. División de Planeamiento, 1995.

ANEP-OPP-UnaONU. **Primera Encuesta Nacional de Convivencia:** <http://www.opp.gub.uy/unaonu/documentos/F1/Documentos%20Componente%202%20Programa%20Convivencia/Informe%20Final%20Primera%20%20Encuesta%20Nacional%20de%20Convivencia.pdf>.

AUYERO, J. **Otra vez en la vía.** Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Espacio. Buenos Aires, 1993.

BARATTA, Alessandro. **Infancia y democracia.** En: UNICEF: Derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina y el Caribe. Montevideo, 2004, p. 207-236.

BONAL, Xavier; TARABINI, Aina (Editores). **Ser pobre en la escuela.** Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño Dávila, Buenos Aires, 2010.

CAMILLERI, C. **Antropología cultural y educación.** UNESCO, Lausana, 1985.

CARDOSO, Rosina; Correa, Luis. **Cuando la educación hace síntoma.** Montevideo, Roca Viva, 1996.

CARRA, Cécile. **Violences à l'école élémentaire.** L'expérience des élèves et des enseignants. PUF, Paris, 2009.

CASTEL, Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social.** Una crónica del salariado. Paidós, Buenos Aires, 1997.

Cerezo Ramírez, F. **Conductas agresivas en la edad escolar.** Pirámide, Madrid, 1997.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean Claude. **Violences à l'école.** État des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

Colombier, C; Mangel, G; Perdriault, M. **Violência na Escola.** Summus, São Paulo, 1989.

COMITÉ DE COORDINACIÓN ESTRATÉGICA. ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2006-2010) De la Convención al Cumplimiento de los Derechos: http://www.enia.org.uy/pdf/Estrategia_Nacional_para_la_Infancia_y_la_Adolescencia.pdf, 2005.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Niños, niñas y adolescentes privados de libertad en Uruguay: ¿con o sin derechos? Uruguay: CDN, 2003.

DE ARMAS, Gustavo. **Sustentabilidad Social**. Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Montevideo, 2008.

DEBARBIEUX, Eric. et al. **La violence en milieu scolaire**. Tome 2. Le désordre des choses. ESF, Paris, 1999.

DOUDIN, P.-A; ERKOHEN-MARKÜS, M. **Violences à l'école**. Fatalité ou défi? De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Éditions du Seuil, Paris, 1996.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en las modernidad. Gedisa, Barcelona, 2006.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Éditions du Seuil, Paris, 1996.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. Pirámide, Madrid, 1996.

FILGUEIRA, C. **Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay**. Naciones Unidas, CEPAL, Montevideo, 1996.

FUM-TEP. **Agresividad, violencia y límites**. Montevideo, Queduca, 1999.

GALLAND, O. **Les jeunes**. La découverte, Paris, 1996.

HÉBERT, Jacques. **La violence à l'école**. Montréal: Logiques, 1991.

LAURNAGA, Ma. E. **Uruguay adolescente**. Maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza. Trilce, Montevideo, 1995.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. En: **Contemporaneidade e Educação; Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 70-95.

MUTCHINICK, Agustina. **Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados**. Zona próxima. Revista del instituto de Estudios en Educación, Universidad del norte, n. 13 julio - diciembre, 2010, issn 1657-2416.

NÚÑEZ, Pedro. **El respeto como eje organizador de la**

convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. Montevideo, 2011. <http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/>.

OLWEUS, D. **Violences entre élèves, harcèlements et brutalités.** ESF, Paris, 1999. Chapitre 2. Violences entre élèves: les solutions; p. 59-90.

PATERNAIN, Rafael y SANSEVIERO, Rafael. **Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?** Friedrich Ebert Stiftung: Uruguay, 2008.

PATERNAIN, Rafael. Coordinador. **Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en el Uruguay.** Montevideo: PNUD-Ministerio del Interior, 2008.

Peralva, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas, en: Contemporaneidade e Educação. **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação.** Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 7-25.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. O muro da escola e as práticas de violência, en: HERON DA SILVA, L; CLÓVIS DE AZEVEDO, J. (Orgs.) **Reestruturação curricular.** Teoria e prática no cotidiano da escola. Vozes, Petrópolis, 1995, p. 228-234.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violências em tempos de globalização.** Hucitec, São Paulo, 1999.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidades tardía.** São Paulo: em Perspectiva, 18 (1): 3-12, 2004.

TEDESCO, J. C. **El nuevo pacto educativo.** Anaya, Madrid, 1995.

Tedesco, J. C. **Paradigmas, Reformas y Maestros.** FUM-TEP, Montevideo, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. En: BONAL, Xavier; TARABINI, Aina (Editores). **Ser pobre en la escuela.** Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño Dávila, Buenos Aires, 2010, p. 11-20

TENENBAUM, Gabriel. **Controlando la inseguridad. Estudio de opinión pública acerca de la edad de imputabilidad y la legítima defensa como dos modalidades de protección social.** Montevideo: Aludec, 2010.

TIRAMONTI, G. **Modernización educativa de los ´90.** ¿El fin de la ilusión emancipadora? Temas, Buenos Aires, 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comps.). **La escuela media en debate**. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial, Flacso, Buenos Aires, 2009, p. 25-38.

UNESCO **La Violencia en las Escuelas en América Latina**. Unesco, Brasilia, 2003.

Viscardi, N. Violencia en el Espacio Escolar. Prácticas y representaciones. IFCH-UFRGS, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Mestrado em Sociologia, Porto Alegre, Noviembre de 1999.

WACQUANT, Loïc. **Les prisons de la misère**. Raisons d'agir, Paris, 1999. ANEP

WEBER, S. A desvalorização social do professorado. en: Contemporaneidade e Educação. **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 156-170.

ZALUAR, A. (Org.) Exclusão social e violência. En: **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 37-54.

ZALUAR, A. A globalização do crime e os limites da explicação local. En VELHO, G; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. UFRJ, FGV, Rio de Janeiro, 1996, p. 48-68.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2004.