

# Gramática(s) de la convivencia



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

#### **CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL**

Presidente Prof. Wilson Netto  
Consejera Mtra. Teresita Capurro  
Consejero Prof. Javier Landoni  
Consejero Lic. Daniel Corbo  
Consejero Prof. Néstor Pereira

#### **PROYECTO CENTRAL PROMOCIÓN DE CONVIVENCIA SALUDABLE**

##### **Referente Académica**

Dra. Nilia Viscardi

##### **Coordinador de Gestión**

Mtro. Nicolás Alonso

##### **Asistentes de Investigación**

Mag. Perla Etchevarren  
Lic. Verónica Habiaga

##### **Personal Administrativo**

Patricia Soria

#### **REFERENTES INSTITUCIONALES DEL PROYECTO CENTRAL PROMOCIÓN DE CONVIVENCIA SALUDABLE**

Consejero Prof. Javier Landoni  
Consejo Directivo Central

Insp. Mtra. Virginia Tort  
Consejo de Educación Inicial y Primaria

Insp. Prof.<sup>a</sup> Zully Bruno  
Consejo de Educación Secundaria

Prof. Ignacio Arrillaga  
Consejo de Educación Técnico Profesional

Consejera Lic. Selva Artigas  
Consejo de Formación en Educación

##### **Diseño y diagramación**

Anabella Corsi

##### **Corrección**

Marion Ikwat

##### **Impresión**

Empresa Gráfica Mosca

ISBN: 978-9974-688-90-2

# Gramática(s) de la convivencia

Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política  
en la Educación Primaria y Media en Uruguay

Nilia Viscardi Nicolás Alonso



# Índice general

<b>Agradecimientos</b> .....	9
<b>Prólogo</b> - José Vicente Tavares dos Santos .....	11
<b>Prefacio</b> - Nora Castro .....	17
<b>Introducción</b>	
Conflicto escolar y convivencia .....	27
Cotidianidad escolar y cultura política .....	30
Presupuestos de una política de convivencia en la educación .....	37
Acerca del cambio .....	40
Investigación y generación de conocimiento .....	44
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Habitar (con el otro) el espacio escolar</b>	
1.1 La política de la convivencia .....	53
1.2 Inseguridad, violencia y opinión pública .....	62
1.3 Ciudadanía, convivencia y educación .....	69
1.4 Infancia y política: sujetos de derecho y participación .....	76
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Conflicto escolar, sujetos de derecho e integración</b>	
2.1 Salir del paradigma de la “violencia escolar” .....	85
2.2 Comprender el conflicto escolar .....	92
2.3 Del conflicto en la educación, a la educación en convivencia .....	96
2.4 Institución educativa y producción del conflicto .....	101
2.5 Derecho, ciudadanía e integración social .....	106

### **Capítulo 3**

#### **Participación y educación en (y para) la ciudadanía**

3.1 Democracia y educación . . . . .	115
3.2 Participación ciudadana . . . . .	121
3.3 El centro educativo y su cultura política . . . . .	128
3.4 Representación: innovación y tradición . . . . .	134
3.5 Los Consejos de Participación a través del relato de los directores . . . . .	138
3.6 Conceptualizar el mecanismo: subjetividades en juego . . . . .	146

### **Capítulo 4**

#### **Las normas escolares: lo bueno, lo malo y lo feo**

4.1 Los marcos normativos escolares . . . . .	155
4.2 Lo que hace posible “convivir” . . . . .	165
4.3 El carácter difuso de la exclusión escolar: repetidores, desertores, anómalos, violentos . . . . .	174

### **Capítulo 5**

#### **En grandes números: otra mirada a la convivencia**

5.1 Sobre la necesidad de revisar estudios de cuño cuantitativo . . . . .	185
5.2 La percepción de los docentes . . . . .	187
5.3 La opinión de los estudiantes . . . . .	194
5.4 Un enfoque que articula perspectivas . . . . .	199
5.5 Control punitivo, tutela, diálogo . . . . .	208

### **Conclusiones**

Pequeñas batallas del cotidiano escolar . . . . .	219
Destinos escolares fragmentados . . . . .	222
Del orden del discurso, a las prácticas del orden . . . . .	228
Sentirse parte . . . . .	235
Cotidiano escolar y cohesión social . . . . .	241

<b>Referencias bibliográficas</b> . . . . .	247
---	-----

<b>Índice de cuadros y gráficos</b> . . . . .	253
---	-----







## Agradecimientos

*A Nora Castro y a José Seoane quienes depositaron confianza en nosotros para llevar adelante este proyecto, así como a Joel Rodríguez, Ángel Silva y Cristina Antelo. A Susana Mallo y a Álvaro Rico por su apoyo. A José Vicente Tavares dos Santos, referente fundamental.*

*A Patricia Soria, a Perla Etchevarren y a Verónica Habiaga, integrantes del actual equipo de trabajo, por su dedicación y presencia constante. También a Analía Esteyro y a Marcela Brener, quienes participaron activamente del proyecto. A Edgardo Suárez y Gustavo Rijo por sus ideas creativas.*

*Hoy contamos con el especial apoyo de Javier Landoni, Cristina Bianchi, Ema Zaffaroni, Zully Bruno, Virginia Tort, Selva Artigas e Ignacio Arrillaga.*

*En este espacio queremos expresar nuestra inmensa gratitud a todos los alumnos, padres, integrantes de los Consejos de Participación, docentes, adscriptos, funcionarios, integrantes de equipos multidisciplinarios y directores que participaron de esta investigación.*

*A Lorena y a Guillermina.*

*A Ricardo, a Federico y a Bruno.*



## Prólogo

***José Vicente Tavares dos Santos***

*Director del Instituto Latinoamericano de Estudios Avanzados de la  
Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

---

El tema de este libro es el conflicto escolar y la convivencia en los espacios de la escuela, así como la propuesta de una política de convivencia en la educación en Uruguay. El primer interés del libro es la pregunta: ¿Qué pasa en clase? Seguida de otra: ¿Y cuándo no estamos en clase?

En el Capítulo 1, los autores discuten la convivencia en un contexto de inseguridad y de violencia, y las posibilidades de la ciudadanía en la convivencia. Notan el importante hecho de que en la infancia las personas ya son sujetos de derecho y pueden ejercer la participación política. En el Capítulo 2 –Conflicto escolar, sujetos de derechos e integración– la intención es comprender el conflicto escolar más allá del paradigma de la “violencia escolar”, analizando cómo el conflicto proviene tanto de las situaciones de convivencia como de la propia institución educativa. El Capítulo 3 trata de la participación ciudadana y de la cultura política en un centro educativo, subrayando los Consejos de Participación. Se resalta la tensión entre innovación y tradición. El Capítulo 4 analiza las normas escolares, desde lo que hace posible convivir hasta el carácter difuso de la exclusión escolar. Ya el Capítulo 5 ofrece, en grandes números, otra mirada a la convivencia tanto en la percepción de los docentes como en la opinión de los estudiantes.

Los autores parten de un análisis del conflicto: lo propio del conflicto escolar es precisamente su carácter anodino, consuetudinario y múltiple. Multiplicidad de desencuentros en un escenario amplio, en el que el aprendizaje de la norma y la transgresión de la misma coexisten en permanencia. Las violencias más visibles son las que menos ocurren, pero son las que dan la tónica de la gravedad del conflicto a la luz de la opinión pública. No obstante, las normas de civilidad que la escuela propone son de carácter represivo.

Los autores formulan así una pregunta básica: ¿Qué significa la perspectiva de la convivencia en la educación? En el contexto mundial, la escuela permanece como una institución muy importante no solamente porque transmite el conocimiento, sino por su rol de institución de socialización que sustituye a la familia, pero que es amenazada por los medios de comunicación para desempeñar su papel socializador. Por ende, la escuela es una institución básica de la sociedad, pero vivencia una crisis profunda. La escuela ha sido marcada por los fenómenos de violencia, verificados hasta ahora en 31 países: el espacio escolar aparece como punto de condensación y de explosión de la crisis económica, social y política<sup>1</sup>.

Se percibe otra violencia, no solamente la del Estado y la de la insurgencia, sino aquella en la que se metamorfosea la violencia: la sociedad fabrica una violencia difusa, intestina, en los espacios del tejido social, que emana de los agentes micro y macrosociales. Asimismo, la violencia tiene muchas capas que oscurecen su visibilidad social.

La violencia es así un hecho social e histórico, pero que no depende solamente de objetividades, y en eso es distinta del delito, pues hoy la violencia está aceptada por la conciencia colectiva: lo que era crimen, no lo es más así considerado, y las violencias pueden aun no ser tipificadas criminalmente. La violencia es un fenómeno relativo a una época dada, a un ambiente social específico. Esta relatividad de la violencia deriva de un acto de enunciación, lo que es semejable a un efecto de poder del agente social que va nominar tal o cual acto como violento. La violencia se

<sup>1</sup> Con base en la bibliografía consultada, los 31 países sobre los cuales hay información sobre la violencia en la escuela son: en América Latina – Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Colombia, Venezuela, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Chile, México, República Dominicana; en Norteamérica – Canadá, Estados Unidos; en Europa – Inglaterra, Alemania, Francia, Portugal, España, Eslovaquia; en África – Etiopía, Burkina Faso, Mali; en el Oriente Medio – Israel, Jordania; en Asia – Japón, Malasia, China.

configura como lenguaje y norma social para algunas categorías sociales, en contrapunto con aquellas denominadas normas civilizadas, marcadas por el autocontrol y por el control social institucionalizado. En la sociedad en proceso de mundialización se efectiva una pluralidad de diferentes tipos de normas sociales, llevando a ver la simultaneidad de calidades de orientación de la conducta muchas veces divergentes e incompatibles.

Habría que señalar la fantasmagoría que cubre los fenómenos de violencia, sea en los medios de comunicación, en cine o en las novelas. Por ejemplo, en Estados Unidos se habla de violencia escolar letal, desde la masacre de Columbine, en 1999, hasta los recientes hechos en Newtown. Por cierto que es una tragedia moderna, pero no es la dimensión característica de la violencia escolar, y sirve sobremano a esta dramatización de una “cultura del miedo” que atraviesa la actualidad.

Además, tal exacerbación del fenómeno deforma las posibilidades de comprender sus características, alimentando un sentido común distorsionado. El nivel simbólico está siempre presente en todos los momentos de la violencia en el espacio escolar, a partir de la elaboración del diseño metodológico de las investigaciones cuantitativas, las cuales dependen de las decisiones sobre cómo construir el cuestionario, el universo y el cálculo de la muestra; y en el caso de las entrevistas cualitativas, de los protocolos de selección de los actores que serán investigados.

Sin embargo, los fenómenos de la violencia en la escuela son la expresión sintomática de esta crisis de la institución escolar, fenómenos verificados hasta ahora en, por lo menos, tres decenas de países, manifestando la incertidumbre del tiempo actual y la ausencia de perspectivas de futuro: la escuela aparece como punto de condensación y de explosión de la crisis mundial de las instituciones educativas y socializadoras.

Las conclusiones del libro son de un gran alcance interpretativo para toda Latinoamérica. Quisiera señalar algunas, permitiendo al lector su propio descubrimiento.

Primero: La cotidianidad escolar en Uruguay resiste muchas veces a los nuevos símbolos de la cultura juvenil: la vida cotidiana de cada escuela acontece en un horizonte cultural marcado por la segmentación que rompe el ideal de universalidad bajo el cual nació la institución.

Segundo: Una primera descripción de nuestra cultura escolar la muestra orientada a modalidades disciplinarias de control social, en tanto se centra en el establecimiento de normas básicas para la regulación del orden social y espacial del centro, en la ratificación de normas y usos sociales elementales, y en la reglamentación de la vestimenta escolar.

Tercero: La conocida “violencia en la escuela”, es expresión de un fenómeno propio de la institución escolar que sí puede abordarse desde la comprensión de los procesos de desencuentro que emergen en las pequeñas batallas del cotidiano escolar. Reproducción de la violencia juvenil, violencia institucional, continuidad de conflictos entablados en el barrio, cuestionamiento del orden escolar, varios son los elementos que configuran el conflicto escolar.

Cuarto: Se ha buscado legitimar la participación de los estudiantes permitiéndoles reunirse y agremiarse a la vez que generando mecanismos institucionales que canalicen esta voz. Específicamente, ello se plasma en los Consejos de Participación.

Quinto: El concepto de convivencia supone el reconocimiento del vínculo con el otro y la definición de las instituciones educativas en tanto espacios sociales donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa. La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad.

La conclusión más importante del libro es la que acentúa el proceso de convivencia en el espacio escolar: la convivencia designa los procesos y reglas que se establecen en el vínculo con el otro y la vida en sociedad. La participación designa la intervención junto a los otros en un suceso o actividad, en el que se toma o se recibe parte de algo. La movilización de la participación supone un principio por el cual el Estado y las políticas sociales universales que la sociedad activa pierden terreno frente a un espacio, en el que los individuos actúan y se comprometen con otros para producir mecanismos de cohesión y de regulación que mantienen la sociedad unida. Las relaciones de convivencia se comprenden desde la indagación en las relaciones sociales del centro, para determinar la naturaleza del vínculo con el otro. Este vínculo se basa en relaciones que son formalizables en un orden social concreto.

En este sentido, el libro se sitúa en un contexto internacional de nuevas propuestas para la convivencia en la escuela. Ya la UNESCO proponía, en 1997, una serie de medidas para desarrollar una cultura de la pacificación. O sea que fuese privilegiado el diálogo y la escucha, pues la palabra desempeña su papel de catarsis y purifica las pasiones en presencia.

La vivencia juvenil evidencia que el “conflicto social” —entendido como un proceso de disputa por intereses divergentes pero, al mismo tiempo, un proceso de interacción social que puede implicar la cohesión del grupo social— posibilita la comprensión de las posiciones de los agentes sociales en situaciones de violencia. Esto implica una actitud de reconocimiento del joven por parte de los adultos, al contrario de una postura clasificatoria. Los actores en la escuela no son pasivos, consiguen identificar los orígenes y las formas de las violencias aunque las miradas sean distintas, o de víctimas o de victimarios. En particular, los varones en el sistema educativo son muchas veces perjudicados, lo que provoca su reacción violenta pues también están sujetos a la dominación masculina. Sin embargo, la escuela lo primero que hace es expulsarlos y no reconocerlos.

En esa perspectiva sería importante visualizar los saberes subalternos, las estrategias de supervivencia de todos los actores en la escuela e incorporar experiencias de civilidades, a partir del establecimiento de un código de conducta colectivamente construido. Se trata de expandir el respeto al derecho a la diferencia, a los múltiples saberes y expectativas de vida. Nuestra juventud fracturada expone las contradicciones estructurales y culturales de la sociedad contemporánea en el inicio del siglo XXI. La posibilidad de avanzar en el proceso civilizatorio radica también en las escuelas, lo que exige el apoyo del Estado y de la sociedad civil, para que se construya una sociedad democrática y con ciudadanía.

Este libro representa una propuesta de nuevos horizontes para los jóvenes y adolescentes, reafirmando el diálogo y la convivencia democrática en el espacio escolar, estimulándonos a percibir que hay cada vez más alternativas solidarias en Uruguay y en América Latina. El libro, además, propone políticas sociales orientadas a la construcción de la paz, y reconoce a la escuela como espacio de prácticas de ciudadanía que contemple las aspiraciones y necesidades de los jóvenes y adolescentes. Nos invita al debate acerca de políticas públicas para la juventud, uno de los modos de profundizar la democracia en Latinoamérica.





## Prefacio

***Nora Castro***

*Maestra*

---

Vivimos tiempos en los que la llamada “inseguridad ciudadana” ocupa un lugar destacado en la agenda política pública, con los consecuentes debates, adjudicación de responsabilidades e implementación de acciones. Uno de los rasgos predominantes en quienes se alinean desde este lugar es concebir una “sociedad amenazada” –la de los sujetos integrados socialmente, a quienes hay que defender de “los otros”–. Estos “otros” no son vistos como sujetos de derecho, y muy cercana a esto crece la idea de que a cuanto más temprana edad se los prive de libertad, cuanto más duras y extensas sean las penas y cuanto más aislados sean los centros de reclusión, la sociedad estará más segura. A esto se suma una “política preventiva de la violencia social” mediante la reglamentación, con su correspondiente sanción, de los problemas surgidos en los relacionamientos entre adultos y jóvenes del centro educativo, partiendo de la falsa premisa de que la “violencia social nace en las instituciones educativas”.

Recientemente han aparecido planteos diferentes que admiten que lo que hay de fondo son problemas de relacionamiento humano, de cómo se abordan los conflictos, implícitos en los vínculos entre todos los sujetos. Porque de lo que se trata es de apostar a con-vivir, es decir, a la vida junto a los otros, y no solamente a garantizar

“mi vida”, aunque ello implique la sanción que estigmatiza, la exclusión del sistema educativo o la muerte.

A pesar de ser este un cambio importante, entre quienes se ubican en esta posición aún son escasos los acuerdos para desarrollar acciones al respecto.

Según los diferentes encuadres, los fundamentos, los fines que se persiguen y las voces de las demandas que se alimentan, los contenidos se vuelven diversos y algunas veces engañosos.

Por otra parte, casi todos coinciden en resaltar la importancia del sistema educativo público, y prácticamente ni se menciona al sector privado. Se sostiene que en la institución educativa se siembran las pautas del tipo de convivencia a desarrollar dentro de la escuela y a futuro, y que de esto dependerá que la convivencia ciudadana sea armónica, es decir, “sin conflictos y sin violencia”, o la sociedad estará amenazada por la “inseguridad”.

Esta forma de concebir la convivencia y el proceso para su construcción parte de algunos conceptos falsos. Se pretende desconocer que en todo relacionamiento interpersonal –indispensable en cualquiera de las formas de vida humana– se presenta de alguna manera el conflicto. Por esto es un error grueso pensar en sociedades sin conflicto. Y tan erróneo como esto es sostener que los conflictos y la violencia se generan a la interna de la vida escolar, para luego expandirse socialmente. En la base de este planteo está implícito otro error. Las “indisciplinas”, o mejor llamadas “incivildades” que ocurren dentro de nuestras instituciones educativas, no son los delitos, y menos los delitos graves que los códigos sancionan y con los que los grandes medios de comunicación arman escándalo. Sin embargo, hay fuertes corrientes de opinión que ubican a todos en la misma categoría.

Estos conceptos, claramente erróneos, no soportan el más mínimo análisis técnico-científico, a pesar de lo cual siguen existiendo. Están fuertemente presentes en gran parte del discurso político público y en el posicionamiento de diversos sectores de la opinión pública. Unos y otros consideran esto como parte de la realidad, influidos fundamentalmente por el discurso mediático que reproduce estos conceptos, colaborando así en la “construcción de la realidad”.

Desde el año 2010 hasta hoy, los dos problemas que han concitado el mayor interés y la polémica entre los actores políticos y que tienen, a su vez, mayor presencia en los medios de comunicación son: las fallas en la educación pública y una sociedad

amenazada por lo que la educación pública no brinda y el Estado no promueve ni controla. Estos dos problemas se visualizan entrelazados y operando causalmente el primero sobre el segundo.

Si damos un rápido vistazo a la segunda mitad del siglo pasado y a lo que va de este, al menos en lo socioeducativo veremos algunos cambios importantes. Desde la segunda mitad de los sesenta y las décadas de los setenta y los ochenta, la inmensa mayoría de la matrícula de la Educación Media provenía de los sectores medios. Sus rendimientos “académicos” eran satisfactorios pero, por sobre todas las cosas, la sociedad en general así los valoraba. Desde este punto de vista no había mayores diferencias entre los responsables de los diseños institucionales, los estudiantes y sus familias, porque los excluidos socialmente difícilmente cursaban la Educación Media. En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el mejor de los casos se integraba algún conocimiento pero, en general, se repetía lo que el enseñante decía. En la lógica de este tipo de relacionamiento en la institución educativa no estaba habilitado cuestionar, cuestionarse y menos transitar hacia la construcción crítica del pensamiento, en cualquiera de las áreas clásicas del conocimiento. Las formas de comportamiento intra-institucionales estaban claramente determinadas por medio de reglamentos y actas impuestas, de fuerte carácter punitivo, que establecían, para cada falta, la sanción correspondiente. A esto se agregaba, como modelo de comportamiento ciudadano, la lectura obligatoria de la revista “El Soldado”. Todo esto elaborado solo por algunos adultos, ni siquiera todos, sin pensar en los padres y menos en los estudiantes. Todo este proceso empeoró durante la dictadura, y en el sistema educativo continuó agudizándose en el período de aplicación de la reforma conocida como “de Germán Rama” de los años noventa.

Pero actualmente se constatan algunos cambios, producto del impacto de ciertas políticas nacionales. Nuevos sectores sociales acceden a la Educación Media, aunque persisten los problemas de su desafiliación y la calidad de los aprendizajes. Prueba de estas nuevas incorporaciones es que la mayoría de los estudiantes del Ciclo Básico de Educación Secundaria pertenecen a los dos quintiles más bajos.

Por otra parte, desde el año 2008, con la nueva Ley General de Educación se establece, desde una perspectiva de los derechos humanos, que la *participación educativa*. Consecuentemente se delinear e implementan algunos diseños institucionales diferentes, y se establece la obligatoriedad de que cada centro educativo tenga su

Consejo de Participación, integrado por estudiantes, docentes, funcionarios, padres y representantes de la comunidad.

Hay que reconocer que las matrices culturales de los estudiantes actuales de Educación Media son diversas entre sí, en relación a las de antes y también en cuanto a la lógica del cerno del diseño de la mayoría de las instituciones, aunque hay que señalar el exitoso esfuerzo de experiencias nuevas como las del liceo de San Luis o de Paso de los Toros, ya implementadas. También es cierto que no todos los docentes han recibido una formación que les permita trabajar en la diversidad y, sobre todo, no tienen incorporado que ejercer esa delicada función es bastante más que ceñirse exclusivamente a su especialidad. En general, nuestro cuerpo docente y el que se está formando no han trabajado suficientemente las herramientas para favorecer los vínculos positivos con los jóvenes e instancias democráticas entre los estudiantes, por el propio valor en la formación ciudadana y por su incidencia en los niveles “clásicos de aprendizaje”. También hay que señalar que, si bien se ha comenzado, queda mucho por hacer en aras de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y adscriptos para que puedan cumplir con estas funciones.

Vistos esta realidad y el aumento del número de delitos desde las premisas erróneas que hemos descrito, no solo se las ratifica, sino que como una urgencia aparece la necesidad de reinstalar el respeto, la disciplina y los valores de “antes” en las escuelas y liceos, como forma de devolverle la tranquilidad a los buenos ciudadanos. Es decir, “volver el tiempo atrás”. Desde pararse cuando entra un adulto, no usar gorro y tener un claro reglamento de disciplina dictado por las autoridades, entre otros ejemplos. Una de las cosas más graves es que, como la realidad no se modifica, se pretende imponer estas normas con orientaciones autoritarias, cuya pretendida aplicación desconocen las propias autoridades de los Consejos Desconcentrados. Sin embargo no son pocos los adultos de dentro y fuera de los liceos y escuelas, que creen firmemente que no solo es imprescindible, sino que es “posible” volver atrás. La participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, a través de los Consejos de Participación, para construir colectivamente las pautas de convivencia, no cabe en esta lógica hasta ahora dominante en la demanda política opositora ni en algunos sectores de la opinión pública.

No todos los planteos son tan lineales. Han evolucionado, pero presentan matices entre sí y respecto de la matriz descrita, con la cual conservan algunos puntos en común.

En 1933, en un Congreso de Maestros, el lema era “La escuela sola no puede”. Pasaron más de sesenta años para que se entendiera y se avanzara en la implementación de una política educativa pública de la mano de otras políticas sociales. Sin embargo, recién ahora empieza a visualizarse el valor pedagógico y democrático que cobra el favorecer las mejores formas de relacionamiento entre los actores educativos, por la importancia en sí misma y por su impacto positivo en los otros aprendizajes escolares. No se trata de valorar e impulsar la mejor convivencia escolar como forma de defender a la sociedad para que no se expanda el delito. Lo que sí se necesita para avanzar en el sentido de la mejor convivencia, es la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa en la construcción colectiva de las normas. Y esto es parte fundamental del proceso educativo que requiere, además de la voluntad política de las autoridades, un sentido distinto del uso de un mayor tiempo pedagógico y de producción de conocimiento.

Con este convencimiento tomamos como antecedente el Programa “Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes” que se desarrolló en ANEP en el período anterior, y las variaciones actuales. En el Proyecto de Ley Presupuestal presentamos, en el marco de los Programas centrales dependientes del CODICEN, el proyecto “Promoción de Convivencia Saludable”. Una vez aprobado el Presupuesto, se siguieron los pasos organizativos comunes a todos estos Programas, integrando su Comisión Coordinadora con un Referente Académico (Dra. Nilia Viscardi), un Referente de Gestión (Maestro Nicolás Alonso), representantes de cada uno de los Consejos Desconcentrados, y como colaborador para las coordinaciones de gestión, el secretario de la Consejera Nora Castro, Joel Rodríguez.

Durante el año 2011 se realizaron visitas a liceos del área metropolitana y del interior, manteniendo entrevistas –que fueron grabadas– con docentes, adscriptos, personal de dirección y estudiantes. Al año siguiente, el trabajo de campo nos llevó a escuelas de Educación Primaria y Técnica. En este período ya se contaba con el apoyo de un equipo formado a través de un llamado a aspiraciones dentro de los propios funcionarios de ANEP.

En ambas actividades nos propusimos avanzar en el conocimiento de las percepciones y de las representaciones que los actores tenían de “los otros”, de sí mismos y de su relacionamiento, así como las instancias de participación, quiénes las integraban y cuáles eran los temas que mayoritariamente abordaban.

Durante 2012 también se diseñó e implementó la primera parte del Censo de los Consejos de Participación, que aún se está procesando. Estuvo dirigido a todos los centros educativos públicos del país y contestado por sus equipos de dirección. En esta instancia se contó con el apoyo de la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP, y muy especialmente con la valiosa colaboración del Dr. Andrés Peri. En una próxima etapa se planteará un cuestionario a los integrantes de los propios Consejos de Participación.

Quiero agradecer particularmente la preocupación y la ocupación de ANEP en relación a la “Convivencia” desde esta perspectiva; a la Dra. Nilia Viscardi, al Maestro Nicolás Alonso y a Joel Rodríguez por sus profundos aportes y dedicación permanente; y a los representantes de los Consejos Desconcentrados por su compromiso y la valiosa información aportada en relación al nivel de educación que les corresponde.

El presente trabajo da cuenta de los aspectos centrales presentados en sus informes cuatrimestrales por la Dra. Viscardi, aprobados por el CODICEN, y las reflexiones del equipo de trabajo.

Se han dicho, se dicen y se difunden diferentes planteos, de los cuales solo hemos señalado brevemente algunas de sus bases. Sobre lo que no cabe dudas es de que resulta imprescindible generar conocimiento, para escapar de la validación y legitimación del “nosotros” y los “otros” desde el sistema educativo, y del creer que la violencia social se genera en las escuelas y en los liceos; para dar cuenta del proceso de *participación* que, como dice la Ley N° 18.437, *educa*. Para que se haga efectiva esta participación y la consecuente elaboración de las pautas de convivencia en cada centro, no solo se necesita voluntad política y disposición a un uso diferente de un mayor tiempo pedagógico –como ya señalamos– sino un tiempo social diferente para coadyuvar a que nuestra sociedad valide, legitime y, consecuentemente, actúe participando. No es un proceso corto ni fácil. Supone una lucha ideológica, política y pedagógica. Pero no es imposible. En esto estamos. Quiero invitar a todos quienes se sientan involucrados por esta temática, a producir conocimiento, a debatir y a proponer acciones.







# Introducción





### ¿Qué pasa en clase?

«En clase, es imposible. Cuando no se levantan cada dos minutos para ir al baño, se paran sin pedir permiso. Caminar... no saben, necesitan ir de una punta a otra corriendo, bailando... Todo lo que sea agitación, barullo... me lleva horas tranquilizarlos. Y después... empezás, lograste un minuto de silencio. Un minuto, enseguida, si te distraes o se aburren y arranca la que te saca de quicio. Que el tamborileo en el fondo, que el aplauso al que dice una pavada, que los gritos de bichos... Te levantan la mano y te dicen cualquier disparate y distraen a los que sí trabajan. Se toman el pelo entre ellos, se tiran papeles.

Uno espera, no, que atiendan, que acompañen, que se parezcan más a los que sí trabajan. Pero siempre vas a tener al que hace caritas, a la chica que se peina, que se pinta. Y la que te pasa la notita... El otro día entro, pleno invierno, frío, gris. Estaba uno de lentes de sol. Mirando para la pared. Ni que hablar de los que comen en clase. Bajan a la cantina y comen. Suben a la clase y siguen comiendo. Que la Coca, que la hamburguesa, que las papitas, todas porquerías, claro.

Cuando termina la clase, no puedo más. Juntan las cosas antes de que toque el timbre, faltan diez minutos y ya empiezan a enloquecerte. Si es que no es un día en que se la agarran con el Profe porque no se sabe qué pasó. La vez pasada... entré llorando a la sala de profesores la de química. Le pusieron un preservativo usado en el asiento. Está bien, tiene problemas con los gurises. Pero ya que te toqueteen, el pelo, la ropa, tus cosas, que te insulten... no tienen límites. Vos los llamas, les explicas, les hablas, y al otro día es lo mismo otra vez.» (Entrevista 2, 37 años, Profesora de Idioma Español, Liceo de Ciclo Básico, Montevideo)

### ¿Y cuando no estamos en clase?

«Acá nos pasa de todo. El otro día, agarré a uno que se tiraba escaleras abajo con el respaldo de un banco. No pueden con esas cosas. Que te entran por la ventana, que salen sin permiso, que andan paseando por todo el liceo cuando hay clase. Cada tanto son las bombas de olor, si es que no consiguen bombas brasileras. ¡Les encanta! La vez pasada reventaron el latón de la basura con una de esas. No te podés imaginar lo que fue el ruido.

Y son bravos cuando no quieren a un profesor. Los han esperado afuera y para tirarles, tiran cosas, les contestan mal...

Lo que más trabajo me da es el recreo. Que uno juega de manos, que otros se pelean. Nunca sabés si es juego o si es en serio, siempre tenés que estar mirando, hablando. Somos pocos para cuidar y nos turnamos. Pero se necesita más gente porque siempre andan desbordados hasta que, como a mitad de año, se tranquilizan un poco. Igual, hablar no es fácil porque... es bravo. Son todas malas palabras y no hay forma de hacerles entender que a un profesor se le habla de cierto modo. Pero entre ellos son agresivos hablando. Que se llaman de esto, de lo otro y lo ven como normal.

Y a veces han pasado cosas. Un día, en un segundo, entraron por el patio unos que habían sido alumnos el año pasado y rompieron todo el baño. Toda la cerámica rota, canillas rotas... fue horrible.» (Entrevista 2, 45 años, Directora, Liceo de Ciclo Básico, Montevideo)

Lo propio del conflicto escolar es precisamente su carácter anodino, consuetudinario y múltiple. Multiplicidad de desencuentros en un escenario amplio, en el que el aprendizaje de la norma y la transgresión de la misma coexisten en permanencia. Las violencias más visibles son las que menos ocurren, pero son las que dan la tónica de la “gravedad” del conflicto a la luz de la opinión pública. Esta multiplicidad tiene por fondo la diversidad de conflictos y dispositivos de poder, de saber y de subjetividad (Deleuze, 1995) que se juegan tanto en el escenario escolar como en el escenario social: los problemas de clase, de género, la sexualidad, la segregación racial o cultural, los problemas generacionales, los conflictos políticos de la educación, los problemas de organización urbana, la visión del rol docente y la imagen del alumno ideal.

Evidentemente, las respuestas a estos conflictos varían en función de interpretaciones sociales de su gravedad. En la escuela y en el liceo, la discriminación social de un alumno por parte de sus compañeros por su situación de clase, el aislamiento y la exclusión que puede vivir, son menos castigados y visibilizados que el uso de malas palabras hacia un docente o la alteración del orden escolar. En pleno auge de la educación sexual, la sexualidad adolescente aún se tematiza desde la anormalidad (Foucault, 1976) traducida en la idea de la “precocidad”, lo cual da que pensar respecto del rol que la Educación Sexual juega efectivamente en el sistema educativo. Mientras tanto, el ausentismo docente no es duramente sancionado y la desafiliación escolar no es perseguida sistemáticamente desde la institución. Y estas también configuran respuestas institucionales de las que poco se habla.

Por lo pronto, los conflictos que mayormente combate el sistema educativo se vinculan con la transgresión de las normas que organizan su funcionamiento,

prescriben la presentación en la indumentaria, organizan la vida en el aula y remiten a normas básicas de civilidad. Y para ello se recurre fundamentalmente a los mecanismos disciplinarios y a las sanciones punitivas: aplicación de reglamentos de conducta, sanción, expulsión, observación en el cuaderno de conducta, llamado a la policía. Asimismo, cuando se interpreta que hay “problemáticas psicológicas o sociales”, se deriva al equipo multidisciplinario.

¿Qué significa la perspectiva de la convivencia en la educación? Para responder a esta pregunta pueden deslindarse dos dimensiones. La primera, es aquella que orienta las prácticas, define los vínculos y los intercambios y emerge en el conjunto de principios que guían las acciones y la política. Se conforma, allí, una *gramática de la convivencia* al enunciarse su sistema de reglas y normas. Es el trasfondo normativo que, se espera, habrá de reorientar las prácticas ya no en el plano de leyes y reglamentos, sino del sentido común y del intercambio cotidiano. Es el plano en el que actúa una política educativa orientada a la transformación de la subjetividad.

La segunda, es un estado de situación que parte del análisis del estado “real” de la convivencia. Es el plano en el que procuramos abordar, a partir de la investigación, el estado de las relaciones interpersonales que acontecen en el espacio y la cotidianidad escolar. Se comprende desde la naturaleza de la relación con el otro, desde los intercambios que se producen en el centro educativo y entre sus actores, y desde la naturaleza cultural, política y social del vínculo educativo en toda sociedad.

El concepto de convivencia no se aborda aquí en tanto deber ser, mandato legal o norma estatuida, sino que se piensa desde la práctica y la vivencia de los actores. En el uso que le damos, refiere a la comprensión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos y a la posibilidad de estudiarlas en perspectiva de vida cotidiana, e implica investigar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar<sup>1</sup>. Es en esta dimensión que las reglas de la institución y la cultura ciudadana de un sistema educativo se analizan: en el marco de prácticas, representaciones, red de relaciones y de conflictos que entrelazan a los actores de un determinado centro educativo en un momento histórico concreto.

¿Qué constituye la esencia del lazo educativo en nuestra sociedad? ¿Quiénes, efectivamente, *integran la comunidad escolar*? ¿Cómo se define la misma? Esto nos lleva a plantear la naturaleza del vínculo social y de las relaciones de intercambio que se establecen en el sistema educativo. En nuestra matriz cultural, el vínculo individuo-sociedad-escuela se ha instituido desde el Estado, llegando a su apogeo en momentos de consolidación de una forma particular que fue la del Estado de Bienestar. Junto a los de *laicidad* y *gratuidad*, el de la *igualdad* fue un mandato

<sup>1</sup> Se trata de alcanzar una comprensión de la cultura contemporánea de la escuela (Willis, 1988) a partir de la indagación en lo que los actores piensan y se representan respecto del orden escolar, y desde algunos elementos que muestran el resultado de sus prácticas. Al incorporar la perspectiva de la vida cotidiana se focaliza la experiencia escolar de los diferentes actores que integran el centro educativo (Berger y Luckmann, 1972; Dubet y Martuccelli, 1996). Sin partir de una perspectiva etnográfica, imposible de alcanzar metodológicamente en esta instancia, se realiza un trabajo que prioriza diferentes instrumentos de investigación que pueden brindar insumos para comprender lo que los actores hacen y piensan.

constitutivo de su construcción histórica y de su posicionamiento ideológico en el marco de la sociedad uruguaya.

Hoy, en Uruguay y en nuestra actual contemporaneidad, el mandato de la igualdad choca contra la realidad de una sociedad que es, inherentemente, desigual. El sistema educativo público, a inicios del siglo XXI, verifica y procesa de distintos modos la fragmentación social propia del mundo del capitalismo tardío, en el que la igualdad se sitúa en el horizonte de las promesas incumplidas. De un lado, resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de fragmentación cultural de su matriz anteriormente universal que determina diferentes formatos escolares y trayectorias educativas. De otro, se experimentan en la vida cotidiana diferentes desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de transmisión del saber y de transferencia del acervo cultural, socialmente disponibles, afectando las dinámicas de transmisión de conocimientos de una generación a otra.

En este contexto focalizamos el modo en que las políticas educativas han conceptualizado y abordado los problemas sociales resultantes del conflicto escolar y sus manifestaciones, tal como se hicieron sentir en el período de recomposición democrática signado por el imperativo de la universalización de la enseñanza media. Desde los años noventa en adelante, el fenómeno identificado como “violencia escolar” comienza a recibir respuestas cuyo impacto en la conformación de prácticas institucionales, subjetividades y sentimientos colectivos intentamos abordar. En tensión entre vertientes que acentúan respuestas de defensa social y prácticas disciplinadoras, y vertientes que procuran la movilización de los actores de la educación en cuanto *sujetos políticos e integrantes de colectivos*, lo que continúa en el centro del debate es la relación que individuo y Estado tienen en la escuela.

Al focalizar en el asistencialismo o la sanción punitiva, las primeras vertientes han generado, en mayor medida, procesos de desintegración social al consolidar formas de etiquetamiento que surgen en paralelo a la emergencia de un discurso de la peligrosidad, asociado al de las patologías sociales y a la constitución de un “otro” ajeno a esta comunidad (usualmente, el adolescente y el joven).

Otras, orientadas a la democratización del sistema de enseñanza por vía de la integración de quienes no tienen voz ni voto, promueven los principios de participación y representación de actores colectivos como modo de impulsar una cultura de

derechos. Por vía de los colectivos y sus representantes, se busca fomentar la participación de *todos* los que conforman el universo escolar. Sin embargo, las derivas del discurso de la inseguridad pueden llevar –como efecto inesperado– a la exclusión de los más vulnerables. Esto es, al rechazo de los malos alumnos, los malos padres o los jóvenes indeseables del barrio, muchas veces, a los ojos de la *comunidad educativa*. Conllevan, así, el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes anteriormente en el imaginario de la *comunidad educativa* y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no.

Para fortalecer el potencial que este segundo tipo de vertientes presentan, es imprescindible determinar con claridad lo que el concepto de *comunidad educativa* significa en el horizonte político de nuestra tradición educativa. Llamada a conformarse, la mayoría de las veces, desde el Estado, la comunidad educativa suele establecerse desde la inscripción del individuo en la institución educativa. En esta relación, los sujetos –políticamente pasivos en la *tradición política* de nuestro sistema de enseñanza– esperan, usualmente, recibir del Estado los beneficios de la redistribución de los bienes socialmente valorados y disponibles. La igualdad se alcanza al permitir a todos la obtención de los diplomas que habilitan el acceso a las posiciones profesionales. Esta impronta puede, lo veremos, chocar contra algunos supuestos que las nuevas dinámicas de la participación suponen en términos de la movilización de recursos sociales para el logro de la cohesión.

Así, la idea de “política de la convivencia” intenta objetivar los estados y sentimientos colectivos existentes en el centro sobre la base de la estructura y conformación de los vínculos entablados en el espacio escolar. En este proceso de “estar con el otro”, procura también acentuar la búsqueda de los elementos que favorecen la armonía. En este punto se transforman en un concepto político. Para trabajar esta política, no obstante, recuperamos algunas dimensiones que consideramos esenciales.

En primera instancia, la idea de que las relaciones sociales se construyen evitando la naturalización de cualquier estado de situación. Esto es, procuramos alejarnos de concepciones que hacen de la armonía, la violencia o la inseguridad, “datos” inexpugnables o expectativas irrealizables. Ello ocurre tanto cuando se proyecta el intercambio educativo en un mundo ideal en el cual el conflicto no existe, como cuando se determina que no es posible comunicarse con los estudiantes por sus características sociales, que hacen de ellos violentos intratables. Asimismo, reivindicamos la



perspectiva que busca recordar que todo proceso social se construye con el paso del tiempo, es decir, no viene dado. Busca también situar el problema de la política de la convivencia en la crítica a las respuestas institucionales y el discernimiento de las políticas educativas vigentes. Estas también resultan de procesos sociales y fuerzas que suelen hacer primar determinado tipo de respuestas sobre otras, al tiempo que definen modelos de integración, cohesión o control social en la educación.

La política de la convivencia en la educación tiene como eje el trabajo con “el otro” en contexto de formación en ciudadanía. Para trabajar con el otro, reclama su competencia frente a una serie de discursos que pretenden la hegemonía en la explicación de lo que emerge en la cotidianidad escolar. Una de ellas es la de la violencia social o violencia en la escuela. Este discurso destierra la posibilidad de pensar al otro desde la perspectiva del conflicto, pero sin decretar la naturaleza peligrosa de las relaciones sociales en la escuela. O, más particularmente, sin criminalizar a adolescentes y jóvenes, de quienes hace su objeto y sujeto. Algo similar ocurre con el *bullying* o acoso escolar. Una teoría psicológica viene a naturalizar el maltrato como realidad primera y creciente del vínculo entre los alumnos. El efecto político de ambos discursos es el mismo: el espacio colectivo retrocede. Y la escuela, como el trabajo, el barrio, los espacios de ocio, es el resultado de una construcción colectiva que debe ser defendida en su especificidad. El sentimiento de inseguridad hace al retroceso de las relaciones de confianza y por lo mismo destruye las condiciones necesarias para la integración.

Podemos establecer, por ejemplo, que las perspectivas de la violencia y los análisis que han focalizado los déficits sociales del alumnado como origen del problema, han contribuido a la consolidación de respuestas de defensa social o de asistencialismo. De ello son expresión, en los años noventa, la expansión de la presencia policial en los centros educativos y la conformación de equipos de asistentes sociales y psicólogos. Junto a la faceta represiva del Estado, la Policía, emerge el trabajo social en la escuela en tanto asistencia al “alumno problema”. Las posturas que, con posterioridad y en los últimos diez años, han venido imperando, son de otro sesgo. Procuran salir de la mirada tutelar y apoyarse en el concepto de construcción de sujetos de derecho. Ello se contrapone, por tanto, a la idea difundida de la “defensa social” del centro educativo, que se observa y se visualiza en la presencia de policía, enrejados y aplicación de sanciones disciplinarias, y que aparece como la respuesta socialmente legitimada frente al entramado social e institucional de la educación.

Parte de los cambios en los que se plasman las nuevas filosofías que alimentan la política educativa, se relacionan con la promoción de la participación en la toma de decisiones sobre aspectos fundamentales de la vida cotidiana del centro. Es en este marco que se impulsa también la búsqueda de acuerdos colectivos para la construcción de reglas de convivencia. Tanto es así que es necesario saber si el impulso y la formalización de la participación de todos los actores del sistema educativo les han permitido, a los estudiantes, a los padres y a los representantes de la comunidad educativa, tener efectivamente voz activa e incidencia en la vida cotidiana del centro.

Desde nuestra perspectiva, los aspectos vinculados a los acuerdos colectivos para la construcción de normas de convivencia y al impulso de la participación, se constituyen en un doble objeto. Por un lado, son procesos que investigamos en aras de comprender cuál es nuestra cultura normativa y cuáles son sus cambios. Por otra parte, constituyen un eje sustantivo de las políticas que pueden, a nuestro entender, brindar una salida alternativa a la construcción de respuestas asistencialistas y de defensa social consolidadas en los años noventa, que poco han contribuido a resolver y comprender las causas del conflicto escolar, y mucho han colaborado en forjar procesos de exclusión, discriminación y segregación al interior de nuestro sistema de enseñanza. La violencia social creciente vivida en Uruguay en las últimas décadas, en este sentido, no encontró respuestas en los años noventa, que la contrarrestaran al interior del sistema de enseñanza. Estamos, así, frente a una encrucijada en el actual momento, en que es fundamental modificar el signo de estas respuestas y consolidar aquellas que contribuyan a la integración social y a la disminución de la exclusión escolar.

Pero hablar de “respuestas” puede parecer abstracto. Es importante dar cuenta de las prácticas concretas a las que aludimos y de los problemas específicos que aquejan a los centros. Nos referimos al conocimiento de las reglas de convivencia, a las sanciones existentes frente a las transgresiones de las mismas, a los mecanismos de diálogo presentes para resolver el conflicto, al trabajo del conflicto en sí y sus posibilidades: la expulsión de aula, la derivación al equipo de asistentes sociales y psicólogos, el diálogo colectivo, la llamada a los padres, el requerimiento de la policía... Los conflictos del centro educativo y los problemas de convivencia no se resumen en un único decálogo de problemas. Son, de hecho, muy diferentes entre ellos y refieren a los desencuentros entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre los propios docentes o con la dirección. Estos conflictos suelen tener por objeto el

aula, el orden del centro educativo y su dinámica de funcionamiento, la alteración del orden de la clase, el cuidado del edificio escolar y la infracción de normas sociales o escolares (normas relativas al comportamiento, la vestimenta, el uso del espacio colectivo, entre otros). Pueden vincularse también a las prácticas de los docentes en el aula, la atención brindada y el trato que les dan a los estudiantes, la dedicación o el ausentismo docente. En este contexto se dan desencuentros, discusiones, juegos prohibidos, agresiones verbales, físicas inclusive, que tienen por base diferentes conflictos. Comprenderlos resulta un trabajo particular, pues estos conflictos o las transgresiones vividas no son del orden de lo delictual o de lo penalmente procesable.

Definir el concepto de convivencia, tendrá por trasfondo el análisis de la cultura normativa y de la cotidianidad escolar de la institución educativa, en tanto dimensiones estructurales en las que se asienta la convivencia. La convivencia designa, en términos sociológicos, el estado de relaciones escolares que expresan las tensiones que se juegan en el mundo de la vida cotidiana, de las prácticas pedagógicas y de las relaciones entre los actores. En términos políticos, designa una serie de acciones que procuran orientar el conflicto con dinámicas dialógicas para la resolución del mismo. Prevención de la violencia social, profundización de medidas consensuadas, construcción de acuerdos colectivos, promoción de la participación, ejercicio de los derechos y vínculo con la comunidad, son los ejes que la convivencia promueve como idea que sintetiza una determinada política.

Este trabajo que procura evidenciar algunos elementos de la cotidianidad escolar y mostrar las tendencias que las diferentes vertientes del trabajo en el conflicto escolar –hoy en convivencia– encuentran en la institución. Esto es, las respuestas institucionales y la construcción del orden escolar. Abordaremos las acciones que impulsan la construcción de acuerdos colectivos y la participación de las comunidades educativas en tanto tendencias expresivas de las políticas posteriores a los años noventa, que promueven la concreción de una cultura de derechos. A estos efectos nos basaremos en investigaciones de diferente tipo que, a partir de fuentes alternativas en la producción de datos, permiten comprender y esclarecer las prácticas y opiniones de diferentes actores de nuestro sistema educativo.

El objetivo del presente libro es el de brindar insumos conceptuales que permitan un abordaje a las relaciones de convivencia, la cotidianidad escolar y los procesos de participación en nuestro sistema de enseñanza, incluyendo resultados preliminares

de investigación y análisis que focalicen problemas, realidades y desafíos existentes en nuestros diferentes niveles educativos. A partir del trabajo realizado en escuelas primarias, liceos, y escuelas técnicas, agrarias y superiores, la investigación aborda la realidad de la *Educación Primaria y Media* –tanto en Secundaria como en Educación Técnico Profesional– del *sistema educativo* nacional, con excepción de la Formación Docente en esta instancia.

A continuación detallaremos el conjunto de principios que guían una política de convivencia en la educación, y que parten de la definición de lo que son la interacción social y la concepción del otro. Con base en la idea de que todas las personas “convivimos con otros”, de que se comparten espacios y recursos físicos, sociales o simbólicos, se entiende que las instituciones educativas, en cualquier nivel y modalidad, constituyen lugares donde las relaciones interpersonales se desarrollan singularmente, atravesadas a su vez por procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta singularidad se expresa en el proceso de construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa.

La vida escolar ya no se identifica como unidad unificadora y totalizadora que instala su naturaleza sobre una singularidad que se resumirá a ella. Se entiende, por el contrario, que todos los actores de la comunidad educativa participan de vínculos diferenciales sujetos a asimetrías variables en lo personal, en lo grupal y en lo institucional, que inevitablemente impactan en el logro de aprendizajes, en la calidad de los mismos y en la integración de niños, niñas y adolescentes a la sociedad. Promulgar la igualdad no consiste en anular las diferencias, aunque lo que sí debe impedirse es que estas diferencias generen desigualdad(es). Asimismo, en el terreno pedagógico, no habría que establecer jamás la *igualdad* como un horizonte de llegada. Contrariamente al *sentido común*, como pretende advertirnos Jacques Rancière (1987) a partir del análisis de los escritos de Jacotot, la igualdad debe constituirse en uno de los principios fundamentales de cualquier iniciativa pedagógica que pretenda la *emancipación intelectual* de los sujetos. Por ello, la convivencia es parte central del proceso educativo y como tal debe trabajarse para

construir relaciones de intercambio y reciprocidad que permitan una convivencia estructurada sobre la base del diálogo, del sentimiento de pertenencia y de justicia, y del respeto entre sus integrantes.

Reconocer al otro o a los otros como personas con derecho a ser diferentes –diferentes a lo que se imagina como lo normal, lo aceptable, lo esperable o lo prevalente– implica construir colectiva e individualmente ese respeto. Es, en este sentido, un concepto que resulta de una construcción social intencional. Se distingue de la mera tolerancia en tanto que esta “soporta” por imposición normativa –escrita o no– la diferencia, pero difícilmente integra al otro como parte del nosotros. La tolerancia nace en perspectivas en que niños, adolescentes y jóvenes, sujetos privilegiados del trabajo y la política educativa, terminan, paradójicamente, siendo un “otro” que no se puede educar porque no existen “condiciones de aprendizaje”. Ello explica, lo veremos, la emergencia de perspectivas tales como la de la “violencia escolar” o del “*bullying*”.

Para esta orientación, el desafío es claro. Supone asumir que el problema de la diferencia, la desigualdad y el conflicto forman parte del vínculo social y de sus desencuentros. Así, el malestar, la ruptura de las relaciones de confianza, el abuso de poder, la violencia o la negación no aparecen como fenómenos “extraños”, “externos”, sino como resultado de conflictos probablemente mal resueltos pero nunca inexplicables o irracionales. Si las instituciones educativas constituyen lugares de convivencia ciudadana donde se aprende a ejercer plenamente los derechos democráticos, no caben dudas acerca de la necesidad de trabajar o impulsar iniciativas que favorezcan el logro de estos aprendizajes. El “conflicto” pasa a ocupar otro lugar en tanto se visualiza como parte constitutiva de la vida social, del crecimiento y del desarrollo. Aunque frecuentemente se lo asocia a lo “negativo”, se busca ahora comprender que también constituye una oportunidad para el cambio, mediado por el análisis y replanteo de lo que le subyace.

Pero para que los mismos conflictos no estallen obstaculizando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y contribuyan a que el estudiante se sienta “ajeno” a la institución favoreciendo su abandono, es necesario poder simbolizarlos. Esto es, darle la palabra o la imagen a lo que sucede, para luego problematizarlo. De este modo se puede disminuir la inmediatez disruptiva de la acción violenta y es en este

sentido que el conflicto también constituye una oportunidad de aprendizaje y generación de conocimiento.

En esta óptica es imprescindible que los estudiantes –y también los adultos– puedan apropiarse de los conocimientos y desarrollen habilidades sociales que los faculten a construir las circunstancias necesarias para el mejor ejercicio de sus derechos como personas. En síntesis, democracia, convivencia y conocimiento están en íntima conexión. Tanto para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como para los adultos, la posibilidad de participar de la vida del centro educativo y de conformar lazos de pertenencia colectiva depende de este ejercicio democrático.

Las normas suelen percibirse como abstracción o generalización lejana a la vida cotidiana. Son, sin embargo, una clave importante de la vida social: se respetan, se cree en ellas, son negadas, transgredidas o aceptadas por conveniencia, y todo esto ocurre en la escuela. Se apuesta, por eso mismo, a repensar las normas escolares, esencia de la vida en el centro educativo. Por tanto, su análisis, su crítica y su elaboración a través del diálogo y desde la participación de los actores son identificados como herramientas clave de trabajo, posibilitando acuerdos en el centro educativo que fomenten una convivencia democrática y plural. Esta pluralidad supone la firme creencia en las condiciones de educabilidad, y supera la idea de “condiciones de aprendizaje” pensadas como “condiciones ideales” que se reclaman para el ejercicio de la docencia y la convivencia cotidiana.

Mejorar la convivencia en los centros educativos supone entonces reflexionar sobre ella, investigar su realidad en las instituciones educativas y transformarla de acuerdo a definiciones de política. Es por ello que debemos definirla. Como tal, convivir supone estar con el otro y ello en un vínculo en que deben acordarse criterios, canalizar expectativas y orientar acciones comunes. Este vínculo, atravesado por relaciones de fuerza y de poder, da lugar a conflictos y desencuentros, es objeto de luchas y pugnas. Tal es la lucha del docente para que los niños acepten el orden escolar (sus usos, el manejo del espacio), la del alumno para poder incorporar conocimientos e integrarse en el juego con sus compañeros, la del adolescente cuando cuestiona un juicio escolar o una norma.

Justificaremos, entonces, por qué el trabajo en convivencia, pensado ahora como fundamento de políticas de acción, puede incidir en mejorar los niveles de integración y cohesión social de la institución educativa. O, mirado desde otro plano, de qué modo podríamos evaluar el impacto de una política que incida en la mejora de las relaciones de convivencia.

En primer lugar, un cambio en la política de la convivencia debería incidir en la disminución del conflicto y, por tanto, reducir el papel de las sanciones punitivas y disciplinarias –excluyentes y desintegradoras en sus efectos– al trabajar en la comprensión del conflicto y en la disminución de su emergencia. A ello apunta la identificación de la multiplicidad de relaciones en juego y su naturaleza, el trabajo con el otro y el reconocimiento de la naturaleza conflictiva del espacio educativo.

Complementariamente, salir de la visión “judicializante” del conflicto social y su espiral de violencia –denuncia, juicio, sanción– sería otro objetivo a proponer. Al acordar colectivamente las normas, se espera que se produzca un proceso de legitimación de las mismas (proceso indispensable en todo orden social que pretenda ser sustentable) por vía de su construcción y aprendizaje, lo cual tiene efectos integradores en el colectivo. Ello, siempre y cuando se favorezcan las condiciones de habla y de escucha que supone la participación. Favorecer estas normas implica reconocer los mecanismos y relaciones de poder que surcan todo espacio social y todo acto de habla (Bourdieu, 1985).

Una perspectiva de este tipo requiere también indagar y revertir algunos conceptos o prejuicios generalizados. Por ejemplo, a pesar de los temores imperantes y de los pedidos de recomposición de un orden pasado que siempre “fue mejor” y se



fundaba en la autoridad, el sujeto de derecho no es un sujeto que recibe más concesiones, no es un niño caprichoso y sin límites que solamente reclama derechos y desconoce obligaciones, sino un sujeto más activo y más consciente. El desafío de nuestro sistema educativo es el de aprender a formar sujetos de derecho, saliendo de su tradicional perspectiva de visión tutelar e impronta autoritaria en la imposición de la norma.

Así, la participación de los niños en el mundo adulto que supone la entrada en el sistema escolar puede fortalecerlos –disminuir la vulnerabilidad de la edad y la vulnerabilidad social– en tanto les permita constituirse como sujetos políticos de esta comunidad. Para ello, debe permitírseles tener y utilizar ciertas cuotas de poder –aunque socialmente no lo tengan– a efectos de que puedan participar del acceso a los beneficios que la educación otorga y a las protecciones sociales que habilita. Específicamente, por vía del reconocimiento y la integración en el colectivo escolar, abrir el acceso al saber, habilitar el vínculo con el otro y enriquecer el trabajo sobre sí mismo desde otra concepción de mundo. Aunque es tarea universal, si los niños, niñas o adolescentes son los representantes de una comunidad vulnerada, es cuando más debe defenderse este trabajo. Es que el espacio público y colectivo que es la escuela conforma, desde los inicios de la modernidad, uno de los escasos ámbitos que se rige –como voluntad política y de Estado– por el principio de igualdad. Ello le confiere la misión de disminuir los principios sociales que determinan el acceso diferencial al saber y que se traducen en la segregación educativa, en la desafiliación y en las discriminaciones sociales.

Existen algunos elementos que pueden contribuir a este proceso. En primer lugar, la necesidad de salir del saber transmitido curricularmente y en aula, para trabajar la convivencia. Distintos elementos vinculados a la formación en ciudadanía y valores de convivencia democrática se observan en programas y asignaturas dictadas, pero su aprendizaje es más eficiente en la práctica y en las instancias concretas de regulación del conflicto escolar. Por ello es que la participación tiene una dimensión formativa. No obstante, la perspectiva de su aprendizaje en la práctica cotidiana constituye un desafío para una cultura escolar como la nuestra, marcada aún por principios autoritarios, jerárquicos, y centralista en la interpretación y aplicación de la norma. Y el principio de jerarquía, que es el del cargo –docente– se une al de la edad y la antigüedad, que tienen en nuestro sistema educacional, muchas veces,

más valor que el mérito. La norma es legítima porque así lo establecen el director y el docente con mayor antigüedad, refrendados por los reglamentos. De no salir de esta interpretación, las transformaciones generacionales y culturales harán que el conflicto crezca e impedirán potenciar los caminos que abre la participación.

Es preciso también reconocer la violencia que la propia institución muchas veces genera en sus prácticas cotidianas. En aula, en el proceso de aprendizaje, en el espacio colectivo de la escuela. Pues ni el conflicto, ni la violencia, provienen únicamente de “afuera”. El sistema educativo, la institución escolar, producen sus propias dinámicas y lógicas que pueden generar excesos de poder por parte de la misma. De la conocida violencia simbólica –que tal vez genera menos “violencia concreta” cuando el sistema cumple el objetivo de enseñar– a la violencia de la institución, plasmada en la desatención a los alumnos, el ausentismo, el maltrato, el abuso de autoridad o el déficit de atención a quienes más lo necesitan, se tejen un conjunto amplio de prácticas de abuso de poder. A ello pueden sumarse diversos procesos de etiquetamiento que van desde las denominaciones institucionales (las escuelas de “contexto crítico” en su momento) hasta las tipificaciones individuales (los alumnos con “problemas de aprendizaje”) (Martinis, 2011).

Y si es fundamental pensar las dinámicas de la institución que pueden producir violencias en el contexto del *espacio escolar*, también es importante delimitar los ámbitos en que pueden reproducirse violencias sociales o procesos de discriminación propios de la conflictividad social actual. Los más inmediatos son los conflictos de género y generacionales que se juegan en permanencia entre alumnos, y entre docentes y alumnos. Asimismo, las discriminaciones sexuales, raciales, de clase o religiosas. La laicidad, principio básico de nuestra educación, ha debido ampliarse a otro conjunto de principios rectores de la educación vinculados a los derechos humanos, ya que hoy se reconoce la mayor complejidad del conflicto social.

No obstante, aún es difícil traducir en la práctica el trabajo por concreción de estos principios. Los problemas del consumo, de los medios de comunicación, de los estilos culturales y de la estética dominante, de la alimentación y del cuidado del cuerpo, del hábitat y del medio ambiente, de la salud reproductiva y sexual, de la violencia doméstica y en el noviazgo, traducen en la vida cotidiana los ámbitos en que el sistema educativo debe aprender a trabajar para poner en acción estos principios generales. Evidentemente, cuanto más distantes del vínculo social concreto,

con mayor facilidad puede el sistema educativo abordarlos. Por ello, si bien la sexualidad es un ámbito de difícil trabajo e incorporación en aula, el problema del medio ambiente es recurrentemente tematizado, trabajado e incorporado en el currículo.

En este estado de cosas, pensar en el derecho como herramienta de acción no supone regresar a una perspectiva formalista, sino fortalecer las herramientas que permiten la construcción de sujetos de derecho, promoviendo un ámbito que garantice a los alumnos, en todas las etapas de su formación, las posibilidades de vivir un escenario concreto de ejercicio de sus derechos. Pero no únicamente esto. En esta perspectiva, la función del derecho es evidentemente la de establecer un límite a toda y cualquier forma de abuso del poder, así como la defensa de la ciudadanía. En contextos en los que la escuela trabaja con poblaciones vulnerables, este principio adquiere una doble relevancia. La de desandar ciertos excesos de poder que puede originar la escuela como espacio de dominio, contribuyendo a minimizar sus violencias institucionales en primera instancia. Asimismo, la de constituirse en un espacio público en el que se fortalece la integración social, al permitirle a las poblaciones vulneradas tener acceso a los bienes que la institución distribuye.

Para que la consolidación de una política de derechos se expanda en un conjunto de acciones y transformaciones culturales que incidan en los valores y normas escolares, es que se analiza la cotidianidad escolar. Ello implica el reconocimiento de un campo de poder escolar y de su ejercicio por parte de sus actores, reconocimiento imprescindible para identificar los espacios más excluyentes y discriminatorios de la escuela. Es en el entrelazado de reglamentos, normas, reglas de convivencia y dinámicas sociales de los actores de cada centro educativo, que se juega el poder institucional. Incidir en estas normas, dando voz a aquellos que menor poder tienen en la institución, constituye un acto práctico que tiene una doble finalidad: enseñar y formar en ciudadanía, y revertir, en alguna medida, relaciones sociales que tradicionalmente han conferido mayor poder a los docentes.

La investigación social y la generación de conocimiento juegan un papel clave para el cumplimiento de este proceso. Permiten establecer el mapa de relaciones sociales y de poder de un centro educativo, generar información respecto de nuevos fenómenos sobre los que se tiene escaso conocimiento (la convivencia, el conflicto, la participación, las reglas y acuerdos colectivos) y finalmente colaborar en la identificación de los espacios que pueden ser transformados. Este punto depende, con mayor especificidad, de la valoración que se haga de la información brindada de acuerdo a un horizonte político determinado. Aun así, el hecho de producir información siempre transforma el horizonte de posibilidades y expectativas por la diferencia que el saber y el conocimiento generan en relación a determinada realidad.

La investigación social, es importante recordarlo, nunca es meramente “objetiva”, pues la producción de una idea, la descripción de un fenómeno desconocido,

la refutación de un concepto científico anclado en el sentido común, por el efecto de su identificación y comprensión, mueven los horizontes de toda realidad al incidir en las concepciones del mundo. Por ese hecho, producen una diferencia cultural y política (Gramsci, 1986). Es un acto de ingenuidad política que algunos teóricos han cuestionado, la ilusión de que la ciencias humanas dejan intacta la realidad y puedan constituirse en ejercicio escolástico de distancia respecto del mundo y de la práctica.

«Las ciencias sociales, las únicas en disposición de desenmascarar y contrarrestar las estrategias de dominación absolutamente inéditas que ellas mismas contribuyen a veces a inspirar y desplegar, tendrán que elegir con mayor claridad que nunca entre dos alternativas: poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, o analizar racionalmente la dominación, en especial la contribución que el conocimiento racional puede aportar a la monopolización de hecho de los beneficios de la razón universal.» (Bourdieu, 1999:112)

Entre los conceptos que es preciso cuestionar están aquellos en los que se fundan los supuestos y fundamentos de las ideas de comunidad y participación, en las cuales tiene raíz gran parte del sentido común respecto de lo que orienta la cotidianidad escolar y las orientaciones de política que sobre ella pueden tomarse. En primer lugar, es preciso revisar los orígenes teóricos de la idea de comunidad, recordando que sociedad y comunidad se distinguen en el punto en que la segunda requiere, para su existencia, de la experimentación de un sentimiento de pertenencia e identificación a determinado colectivo o sociedad, y sus valores. Es por este motivo que no todo centro educativo constituye una comunidad, aunque sí una sociedad unida por lazos formalmente definidos entre sus actores.

Es preciso, también, recordar las críticas tradicionales a los mecanismos que permiten la participación en la “comunidad”, remarcando las relaciones de poder subyacentes, y se expresan tanto en las condiciones de habla como en la definición de quiénes pueden –o no– participar. Hablamos del modo en que se pone en juego y se materializa la exclusión que opera en la distinción entre aquellos a quienes se incluye o se excluye de la comunidad. Esta exclusión también puede serlo de quienes sienten que, legítimamente, pertenecen a esa comunidad.

Finalmente, la evolución de los procesos sociales de la educación que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XX exigen reconocer que el proceso de expansión

del sistema educativo uruguayo a sectores sociales que antes no tenían acceso a la educación, se hizo generando segmentos culturalmente diferenciados del sistema escolar. Es este proceso de fragmentación cultural que operó en el conjunto del sistema educativo, el que es necesario comprender para abordar la realidad cultural del sistema y su impacto en el entramado social, las diferencias existentes en su interior y las distancias sociales que se han consolidado.

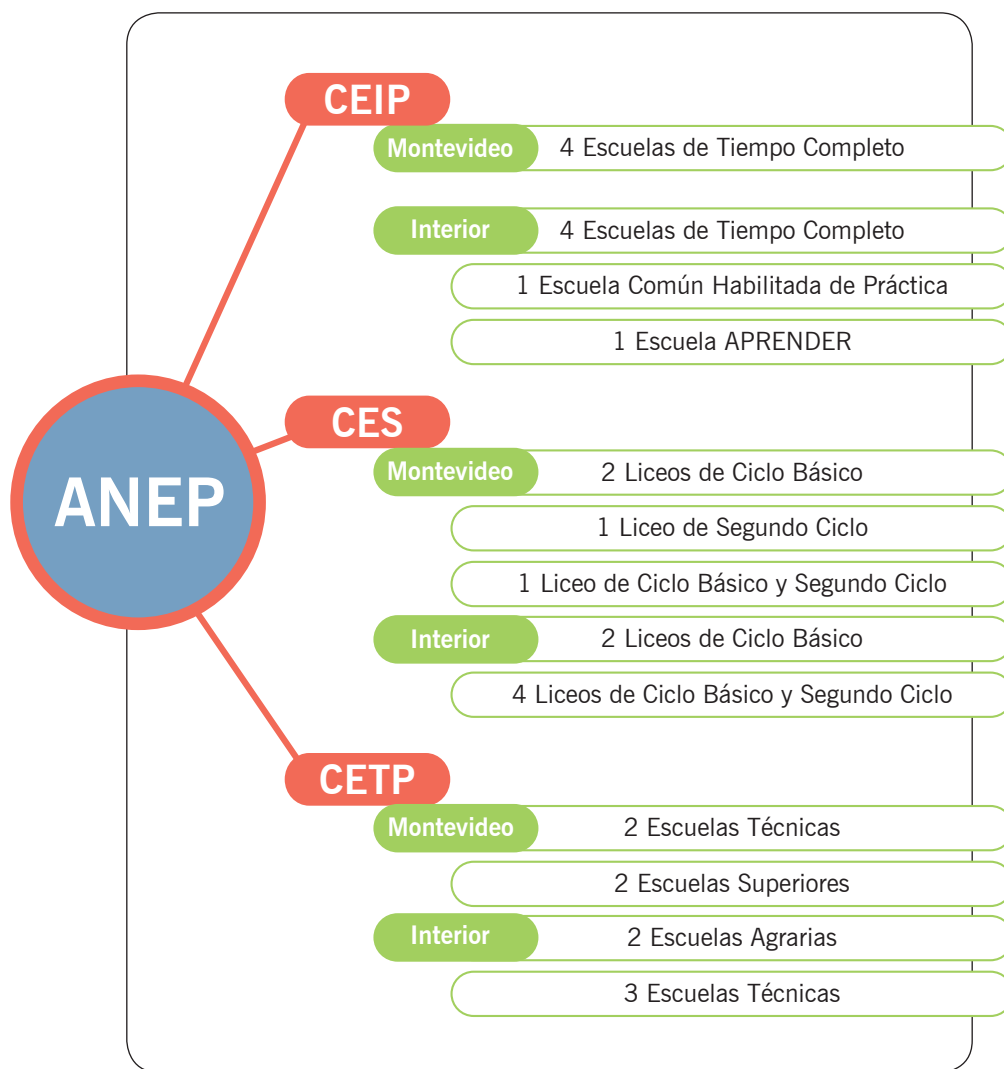
El trabajo en convivencia del que hablamos, y en el marco del cual nace este texto, se inscribe en el contexto del *Proyecto Central “Promoción de Convivencia Saludable”*, que lleva adelante la Administración Nacional de Educación Pública desde el año 2010. En tanto programa de acción se propone transformar las relaciones de convivencia en los centros educativos y como eje central de trabajo plantea las nociones de comunidad y participación, asumiendo la naturaleza conflictiva de los vínculos que se entablan en los diferentes espacios sociales y la importancia de su reconocimiento para un trabajo real a nivel de construcción de ciudadanía.

En cuanto programa de investigación se detendrá en las diferencias observadas en términos de cultura normativa, modalidades de participación y vínculos de convivencia al interior de distintas instituciones que pertenecen al Consejo de Educación Inicial y Primaria, al Consejo de Educación Secundaria y al Consejo de Educación Técnico Profesional. Aunque aparecen algunas diferencias sociales, el tratamiento exhaustivo de las mismas se reserva para el análisis en profundidad de los datos obtenidos en el “Primer Censo de Convivencia y Participación”, y para el diagnóstico institucional que, en su totalidad, se realizará cuando haya finalizado el trabajo en los centros del Consejo de Formación en Educación, previsto para el año que viene.

En esta primera instancia, algunos de estos procesos se esbozarán desde informaciones provenientes de diversas fuentes. Por un lado, el análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional llevado a cabo en los centros educativos de la ANEP –indicados en el cuadro de la Figura 1– permitirá dar cuenta de algunos rasgos de la cotidianidad escolar de los establecimientos, ya que se abordan las percepciones de los actores respecto de los procesos de participación, del sentimiento de integración y de los procesos de exclusión en el centro educativo. Desde este trabajo también se generó información respecto de la cultura normativa existente en los centros, relevándose en cada uno el tipo de normas y reglas vigentes, y su modalidad de validación y construcción.

\_\_\_ Figura 1 \_\_\_

### Características de los centros estudiados



Por otra parte, a partir de resultados preliminares del “Primer Censo de Convivencia y Participación”, se muestran las potencialidades que, en la perspectiva de los responsables de centros, tienen los Consejos de Participación y las dificultades enfrentadas para lograr su implementación. Finalmente, en función de la revisión de datos secundarios, se mostrarán las percepciones que, sobre el clima de convivencia,

tienen docentes, directores y estudiantes de los diferentes niveles educativos. Este breve panorama, que será complementado en futuras instancias, muestra diferentes facetas y procesos de la convivencia, del conflicto y de la participación en nuestro sistema educativo.

En resumidas cuentas, desde un punto de vista teórico, para articular las anteriores dimensiones vincularemos las características de la cultura escolar –lo que ocurre en la vida cotidiana– con la cultura política. El trabajo en cultura política se establece con el propósito de mantener un diálogo entre las características de la convivencia escolar –normas, valores y reglas– y aquello que ocurre en las prácticas, en las relaciones y representaciones que tienen lugar en el centro educativo. En este sentido, nuestra perspectiva se enmarca en la misma línea de investigaciones realizadas, en la vecina orilla, por Litichever y Núñez.

«Por un lado, la exploración en las características que adquiere la cultura escolar permite dar cuenta de aquello que se habilita en la escuela y lo que no, las reglas que circunscriben las prácticas escolares y las relaciones que se establecen. Estas formas de hacer y de pensar se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas, compartidas por sus actores, y transmitidas de generación en generación (...). En cuanto a la cultura política, consideramos que en el momento de su análisis debemos recordar que se expresa tanto a partir de la diversidad de praxis y de las instituciones políticas como en las creencias, ideales, normas, y tradiciones que dan significado a la vida política (...).» (Litichever y Núñez, 2009:194)







# Capítulo 1

Habitar (con el otro) el espacio  
escolar





## 1.1 La política de la convivencia

El hecho de “vivir juntos” alude a una de las necesidades más importantes de toda persona, que es la de sentirse integrada, la de ser escuchada y la de formar parte de un grupo, de un colectivo o de una comunidad. Alude a la pertenencia, porque se refiere al hecho de sentirse “parte de”, en tanto se instala como necesidad la inclusión y como aspiración el reconocimiento. Empero, la existencia individual deberá transitar sobre todo el camino de la impugnación que, delineado mediante la propia emergencia de los otros, contribuirá a corroborar la precariedad del sujeto y, consecuentemente, a reivindicar la urgencia de habitar este mundo junto a los demás. En tal sentido, Maurice Blanchot enfatiza:

«El ser busca, no ser reconocido, sino ser impugnado: va, para existir, hacia lo otro que impugna y a veces lo niega, con el fin de que no comience a ser sino en esa privación que lo hace consciente (ése es el origen de su conciencia) de la imposibilidad de ser él mismo, de insistir como *ipse*, o si se quiere, como individuo separado (...). De este modo, la existencia de cada ser reclama lo otro o una pluralidad de otros (...). Reclama por eso una comunidad: comunidad finita, porque ella tiene, a su vez, su principio en la finitud de los seres que la componen y que no soportarían que ésta (la comunidad) olvide de llevar a un grado de tensión más alto la *infinitud* que los constituye.» (Blanchot, 2002:19-20)

Bajo su apariencia de “espontaneidad”, la convivencia no constituye un proceso automático, armónico o mecánico. Es resultante de una historia y de un presente. Comprenderla supone un ejercicio de abstracción. Y este suele activarse sobre todo a la hora de dirimir conflictos. Así, la convivencia resulta de un trabajo sistemático del vínculo con el otro y consigo mismo.

La escuela, el liceo, son instituciones en las cuales la cuestión de vivir en sociedad es crucial en tanto resultado de la función que las mismas tienen asignada desarrollar

desde su fundación: *instituir al ciudadano*, como manifiesta Charles Coutel (2004) retomando las magistrales enunciaciones de Condorcet (1743-1794). En efecto, en estos espacios escolares aprendemos a convivir. Pero vivir juntos es, también, un requisito de la acción pedagógica, pues necesitamos convivir para aprender y para enseñar. Hoy, aprender a enseñar, aprender el oficio de docente, pone en juego la relación con el saber, sí, pero también y más que nunca el trabajo en el vínculo con el otro. Y este otro que incluye una comunidad escolar amplia: el educando, los colegas, los padres, los adscriptos, los funcionarios, los técnicos, el entorno escolar y los referentes barriales del centro educativo.

El aula nunca fue mero escenario de transmisión de conocimientos. Pero en la tradición moderna, la referencia a la autoridad daba cuenta del lugar del *enseñante* en una relación pedagógica en que el docente era la parte “activa” y el alumno la parte “pasiva” (Durkheim, 1974). En esta época, la autoridad parece no ser el fundamento del vínculo, por ende es necesario cuestionar algunos supuestos de la tradición pedagógica e instalar en el debate educativo contemporáneo cómo renovar los fundamentos de esa “relación autoritaria”, claro está, recuperando el significado que Hannah Arendt (1996) le adjudicó a dicha relación<sup>1</sup>. Pues la legitimidad que sustenta esta autoridad resulta más importante que la autoridad misma.

Así, debemos pensar la política de la convivencia. Política, en tanto debemos asumir que el “gobierno” de la educación supuso y supone la construcción de un conjunto de normas que rigen el sistema educativo y cobran vida en la cultura escolar de cada centro educativo. Convivencia, en tanto nos referimos a la reflexión respecto de las reglas del “estar con otro”. Estas reglas, como en todo vínculo social, están sujetas a tensiones, a cambios y a conflictos.

Hablamos aquí de una política de la convivencia también para abordar uno de los fenómenos que se vinculan a la convivencia y que es aquel relativo al conflicto escolar o la violencia escolar. Hablar de violencia o conflicto supone referirse al ámbito en que la norma está interpelada, sujeta a diferentes interpretaciones, ha perdido su

<sup>1</sup> Según Arendt, la autoridad tiende a confundirse, a veces con facilidad, con ciertas formas de poder o de violencia. Sin embargo, enfatiza que la autoridad «(...) excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando fracasa la autoridad. (...) La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable» (Arendt, 1996:102-103).

eficacia o no consigue lograr la convivencia. La violencia es el espacio en el cual la convivencia se quiebra. Hablar de la convivencia es, por este motivo, mucho más vasto. De hecho, la idea de convivencia implica un giro sustantivo respecto de la conceptualización del fenómeno de la violencia.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de convivencia escolar? En primer lugar, de los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar (Willis, 1988); es decir, tanto las reglas formales de la institución, la cultura ciudadana de un determinado sistema educativo en cierto momento histórico, como los elementos que inciden en la construcción de una vida cotidiana y que, para comprenderse, deben incluir la objetivación de las características locales de cada comunidad escolar. No es posible pensar ningún conflicto o desencuentro –instancias que usualmente llevan a explicitar las normas de convivencia que han sido interpeladas– como un fenómeno “causado” por elementos externos, o resultante de un desvío institucional. Los mismos surgen como resultado de la interacción de los agentes y la constitución de una vida cotidiana que instaura una cultura escolar, se plasma en un conjunto de reglas internas, expresa una moralidad y define interacciones concretas. Por ello, su comprensión debe ser abordada desde una mirada cultural al centro, contemplando la perspectiva de todos los actores y no meramente los reglamentos, las normas y las infracciones.

Es en atención a estos elementos que establecemos que difícilmente los problemas de convivencia pueden ser resueltos por vía de un “rediseño institucional” de pronta aplicación, un curso de formación rápido o una medida que contemple problemas de “inseguridad” del centro educativo. Evidentemente, solo comprendiendo el conjunto de relaciones y las microculturas que se generan en los centros educativos, vamos a poder comprender de qué tipo de fenómenos hablamos.

El análisis de estas microculturas, sus reglas y sus normas no puede negar, en la institución, su construcción dentro un marco estatal cuyos reglamentos son de alcance nacional. La norma que se aplica, se infringe o se tensiona es regulada fundamentalmente –en nuestra cultura educativa– mediante un sistema de carácter nacional instituido en reglamentos generales que se aplican en cada uno de los niveles educativos. Los niveles educativos que existen en nuestro país son el nivel de educación inicial, primaria, media básica, media superior, terciaria y de posgrado (Ley General de Educación N° 18.437). Es así que, de modo necesario, cada centro

educativo –portador de una cultura local y constructor de sus reglas de convivencia– reinterpretará y analizará este conjunto de normas de validez universal.

Hablamos, por tanto, de la importancia de pensar el sistema de educación desde sus particularidades locales. Aunque todo sistema público de educación sea una institución de carácter universal, la esencia vincular y cultural de los problemas de convivencia obliga a incluir una referencia a las particularidades locales del escenario educativo, y esto se hace analizando el vínculo entre institución y comunidad con el fin de comprender la realidad social y cultural de cada uno de los establecimientos escolares. Es necesario saber, para pensar la norma y la convivencia, hasta qué punto los centros educativos van a reapropiarse y redefinir el conjunto de valores y de tradiciones que las sustentan. Esto incluye, evidentemente, la dimensión que se relaciona con la impronta directiva de cada centro, la capacidad de los directores y sus equipos de llevar a cabo un proyecto pedagógico determinado de acuerdo a sus concepciones y a la particularidad de cada medio donde está instalada la institución. Esta perspectiva que instala el reconocimiento de lo local reconfigura la idea de la cual nuestro modelo vareliano es tributario: la educación como portadora de una cultura universal, fiel a un Estado-nación que para constituir la sociedad, *lo social*, debe disolver las particularidades<sup>2</sup>.

Veamos, específicamente, de qué hablamos. Se ha impulsado, desde diferentes sectores, la necesidad de contar con acuerdos de convivencia explicitados en cada institución educativa. Ello deviene del siguiente hecho: en la mayoría de los centros de enseñanza, en todos los niveles formales de educación –inicial y primaria, media básica y media superior–, las normas se formalizan en decálogos de interdicciones en general. No se explicita el acuerdo que puede dar cuenta de prohibiciones o sanciones en caso de ser transgredido. Tampoco se trabaja colectivamente en la construcción de estos acuerdos. Esto proviene evidentemente de una tradición legalista

<sup>2</sup> Si bien Durkheim (1974) reconoce el carácter histórico de todo sistema educativo, entiende que la función del Estado es capital en la reorganización de los valores morales del ciudadano y que ello se establece de modo centralizado y universal. Esta perspectiva, propia de inicios del siglo XX, continuó de diversos modos inclusive en Estados Unidos en los años cincuenta, época de oro de la educación (muestra de ello la constituye la obra de Parsons, 1984). Estas perspectivas eran funcionales a una visión estatal centralizada y postulaban la primacía de la cultura educativa por encima de todo sujeto particular: el individuo o la comunidad. Las críticas al reproductivismo del sistema debilitaron esta idea, ya que la impronta universal negaba la circunstancia particular de quienes no aprenden porque su cultura no coincide con la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 2001).



general que entiende que la norma es universal, rige para todo el sistema y se aplica en caso de ser quebrada. Asimismo, se reproduce de acuerdo a una cultura tutelar que prescribe al alumno sanciones en caso de violentar la norma. La falta de construcción proactiva y colectiva denuncia la dificultad de incorporar una visión en la cual el ejercicio de los derechos pasa por la participación en su construcción. Así, en primera instancia, la presencia de una tradición reglamentarista y prohibicionista expresa la visión que aún prima en la institución escolar en nuestro país.

En segunda instancia, observamos el histórico distanciamiento de formas de inclusión de los estudiantes en la cultura ciudadana de la escuela. Lo mismo en relación a la participación de los padres y de la comunidad. No obstante, en Estados Unidos o Inglaterra la vertiente comunitaria se plasma históricamente en la posibilidad de introducir contenidos curriculares sugeridos por la comunidad educativa, confiriendo un mayor protagonismo a la misma. El centro educativo tiene autonomía a diversos niveles, ya sea para delimitar algunos contenidos curriculares, o para definir regulaciones o sanciones (Pain y Barrier, 1997). Políticamente, esto ha generado una tensión entre quienes consideran que este reconocimiento de la comunidad contribuye a una democratización del sistema y quienes consideran que refuerza una perspectiva local que impide trascender los límites sociales en que el individuo se encuentra confinado en la comunidad.

«La escuela, aunque intente imponer una arbitrariedad cultural dándole carácter de verdad, por suerte fracasa en tal tarea como consecuencia de su propia naturaleza institucional. Ella fue diseñada en base al antagonismo entre la promesa de constituirse en un espacio de democratización y educación individual, a la vez que de transmisión de valores colectivos y la conciencia social. La tensión entre ambas metas es bueno que siga existiendo porque una fisura en la trama discursiva tiene la potencialidad de permitir la constitución de antagonismos entre los sujetos con derechos sobre la producción del discurso educacional.» (Puiggrós, 1993:110)

El aludido y conocido fenómeno de la “violencia en el sistema educativo” constituyó un primer indicio que puso en juego el problema de la convivencia, las normas, las reglas y las respuestas. Dichas respuestas, en primer término, no se centraron tanto en el problema de la cultura ciudadana de la escuela. Más bien tendieron a replicar los diagnósticos vinculados a los problemas sociales y culturales de las poblaciones que atiende el sistema escolar, a procurar respuestas asistencialistas y psicológicas, y a trabajar la formación docente sensibilizando respecto de la existencia del

problema. Pero, a grandes rasgos, el problema se centró en el aumento de la inseguridad en los centros educativos y la búsqueda de respuestas a la misma. Enrejados, alarmas, presencia policial, apoyo de asistentes sociales y psicólogos caracterizan el grueso de las respuestas al fenómeno que se instala en el sistema educativo y en la opinión pública, siendo mejor conocido como el fenómeno de la violencia escolar.

Sigue a este un escenario diverso, en el cual la ineficacia de las respuestas y la evolución de las reflexiones ponen en el tapete el problema de la convivencia. Ello, en primera instancia, como búsqueda de soluciones de carácter “integral” a los problemas de violencia. Asimismo, como reflejo de las modificaciones legales y culturales que devienen de la paulatina aplicación de los principios de la “Convención sobre los Derechos del Niño” (CDN) que se plasman en el “Código de la Niñez y la Adolescencia” (CNA) del año 2004. El escenario relativamente inmutable que se observó a la salida de la dictadura a mediados de los ochenta fue interpelado. Este escenario fundamentalmente mantenía a los niños, niñas y adolescentes en un espacio de sujeción a la ley, confinaba el aprendizaje de la norma a asignaturas cuyo nombre fue cambiando, y reservaba a los docentes y directores la decisión respecto de las normas y sanciones a aplicar. Niños, niñas, adolescentes, padres y comunidad no participaban de la construcción de dichas normas. El aprendizaje de la norma se daba por transmisión escolar o familiar y, obviamente, no se incidía en ella.

Este escenario comenzó a transformarse –más allá de las iniciativas, proyectos y acciones puntuales– en función de los cambios legales que introduce la Ley N° 18.437 “Ley General de Educación”, aprobada en 2008. Allí se retoma un conjunto de iniciativas provenientes del sistema educativo y de actores de la sociedad civil, vinculadas a la promoción de la participación estudiantil, de los padres y de la comunidad. Como resultado de ello, se instalan nuevas estructuras organizativas que afectan la vida del centro y modifican la cultura de participación. Esto, evidentemente, pone en debate la tradicional cultura de convivencia observada en los centros educativos. Hablamos, concretamente, de la instalación de los Consejos de Participación (CP) que deben constituirse en todas las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario. Dichos consejos han de integrarse por representantes electos de los estudiantes, de los docentes, de los padres y de la comunidad, y tienen atribuciones inherentes a la vida y organización del centro educativo.

El cambio fundamental es político y de cultura de convivencia. Bien podemos decir que por el hecho de que estos consejos pueden tomar iniciativas vinculadas al uso de fondos y a la infraestructura, se constituyen en un ejercicio de autonomía local y descentralización de funciones, contribuyendo, eventualmente, a reforzar una política de territorialización (van Zanten, 2004). La desconcentración administrativa, como forma de organización más antigua, se concibió para aliviar la tarea centralizada del Estado y, en nuestra historia, también como instrumento eficaz de promoción de la participación. Dichas modalidades fueron instaladas con la llegada de las administraciones de izquierda en las intendencias que promovían la participación a nivel de unidades administrativas menores, forzando así a la descentralización de las funciones municipales. Esto ha derivado en la promoción de la participación para instancias de decisión vinculadas también, por ejemplo, a la seguridad, como es el caso de las Mesas Locales de Convivencia, de las cuales participan vecinos y autoridades del Sistema Nacional de Educación Pública. Las mismas se han instalado en acuerdo con el Ministerio del Interior y las Intendencias Municipales prácticamente en todo el país.

Pero a nivel de la ANEP, el proceso de descentralización ha tenido serias dificultades de instrumentación, como sucede en el área de infraestructura. La misma permanece centralizada fundamentalmente en Montevideo y el proceso de autonomización es lento. Así, el hecho de que se promueva la participación de las comunidades, los padres y los estudiantes en la gestión de los centros educativos, para que puedan incidir en la administración de los recursos asignados, en el fomento del vínculo con otras instituciones y en la convivencia, constituye un elemento a conocer y profundizar en sus efectos y consecuencias en los más diversos planos.

En suma, si la convivencia ha de ser pensada, ello se debe a la importancia de conocer su política en el marco de los procesos de construcción de ciudadanía que ocurren en el seno de nuestro sistema de educación. Y si el debate sobre políticas educativas y comunidad es de interés, ello obedece a la imposibilidad de comprender las respuestas implementadas tanto al interior de este sistema educativo como en contacto con los actores fuera de los parámetros de la cultura normativa institucional y de las orientaciones de política seguidas. Esta cultura normativa permaneció en parte intacta hasta que la emergencia de fenómenos de violencia y problemas de convivencia obligó a pensar, precisamente, el problema de la norma y la regla. Este

mundo de reglas tradicionalmente constituido operó en la institución desde una visión que legitimaba distancias generacionales y confería autoridad a los agentes del sistema de acuerdo a su posición en la institución.

No obstante, este conjunto de normas y reglas se ve fuertemente interpelado por los cambios generacionales y culturales. La pérdida de legitimidad de las relaciones jerárquicas establecidas desde lugares y posiciones institucionales o de acuerdo al estatus conferido por la edad en primera instancia. Ni que decir tiene lo reveladora que resulta la definición de Durkheim en tanto, al día de hoy, aún expresa parte del sentido común respecto de lo que conforma el “ordenamiento escolar”.

«La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.» (Durkheim, 1974:63)

Este cambio generacional en la validez de la norma se suma a un cambio cultural en la concepción de derechos, que resulta de un movimiento político que concibe de otro modo al niño y al adolescente. La CDN insta la idea del niño y del adolescente como sujeto de derecho. Socialmente, esto ha supuesto un cuestionamiento a las bases tradicionales del modelo educativo, cuestionamiento que deviene en conflicto intergeneracional en el aula. El discurso que el sistema de educación sostiene, pocas veces se plasma en la práctica: en la escucha del adolescente y del niño, en sus posibilidades de participar y en la visión que del mismo tienen los adultos de la institución.

El sistema de legitimidades en que se fundaba la norma escolar choca con las nuevas lógicas culturales que suponen el reconocimiento intersubjetivo y el cuestionamiento de los lugares legitimados en la posición de poder que una institución confiere (Brater, 1999; Giddens, 1995b). Por ello, es fundamental pensar la política de la convivencia en intersección con las nuevas definiciones y concepciones de derechos y, sobre todo, en vínculo con los problemas actuales de nuestro sistema educativo: desafiliación, problemas de aprendizaje, anonimato escolar, repetición, hacinamiento y desestímulo, entre otros.

A continuación, como primer paso de esta política de la convivencia, analizaremos la emergencia del problema de la inseguridad en la educación y los movimientos

surgidos a nivel de la opinión pública en Uruguay. Posteriormente, mostraremos el giro conceptual hacia la idea de convivencia y promoción de ciudadanía y, finalmente, abordaremos la perspectiva que promueve una política de derechos y participación como fundamento de la convivencia y por oposición a una cultura represiva del control social.

## 1.2 Inseguridad, violencia y opinión pública |

Respecto a la convivencia, las respuestas que hoy tenemos en el sistema educativo son el resultado de una primera interpretación que existió sobre el fenómeno reflejado en un conjunto de acciones que también tienen un sentido histórico. Estas interpretaciones se basaron en una serie de principios. Por un lado, la intervención disciplinaria en cada centro, reforzando la aplicación de reglamentos y de sanciones. Por otra parte, la emergencia de un discurso psicosocial y asistencialista, que se plasmó en la creación de los equipos multidisciplinarios. Esta visión se armonizó con la construcción de tipologías clasificatorias de los centros educativos: de contexto sociocultural crítico o de vulnerabilidad. La idea es que un conjunto de respuestas asistencialistas podrán colaborar en la reinserción o atención de las patologías sociales de la pobreza.

En los años noventa, estas vertientes vinieron de conjunto con el aumento del discurso represivo canalizado como respuesta a los problemas de inseguridad. Nace así la violencia en la educación como *cuestión social*. Agravada por el aumento de hechos delictivos en la sociedad, la percepción de la amenaza social del entorno sobre el centro educativo y la falta de recursos humanos para cuidar del mismo, determinaron que se implementara una particular respuesta: la inserción del servicio policial en los centros educativos. A ella se sumaron los enrejados y pedidos de alarmas para protección del centro. Sin embargo, este fenómeno que produce *variaciones sobre el espacio escolar* (Antelo, 2007) lleva a considerar que lo que está en juego es un profundo proceso de diferenciación con el *afuera amenazante*, cuya principal fuerza motriz es el propio *adentro amenazado*, frágil, indefenso.

«El resultado de esta operación de diferenciación es la identificación de un límite y de una serie de distinciones (interior/exterior, adentro/afuera). En algún lugar, Ernesto Laclau, leyendo a Hegel, afirma que todo espacio se define por sus límites y que es difícil ver el límite de algo si no se consigue visualizar aquello que está *más allá* de ese límite. Aquello que está más allá del límite se distingue (debe distinguirse, en todo caso, si aspira a poder ser un *afuera-más allá*) de lo que habita el adentro: no puede ser una diferencia más, hecha de la misma estofa (...), sino la *amenaza/negación* misma del adentro. ¿Cuál es la *amenaza*? El *Mal*, es decir, el sitio en el que se localiza el mal (mal que casi siempre es actual, presente), la corrupción, la desviación, etc. Ya hace tiempo que se ha vuelto difícil pensar lo escolar sin su amenaza correspondiente. Amenaza bifronte. Exterior: el medio, la civilización, la corrupción, el tiempo, la peste (como forma a la vez real e imaginaria del desorden), la mezcla, el extranjero (...), pero también interior: perversión, desvío, molicie u ociosidad (...).» (Antelo, 2007:63-64)

Más allá de esta consideración, la respuesta dada, en la percepción de los actores educativos, se sustentaba en algunas ideas. En primer término, que la presencia de personal policial ayudaría a disminuir los actos de vandalismo y robos en centros educativos (protección al patrimonio escolar). Asimismo, que el policía en el *espacio escolar* podía colaborar en el orden interno del centro, lo que justificaba su presencia al interior (usualmente en la puerta de entrada). Cada institución educativa tiene reglas diferentes respecto del rol jugado por el funcionario policial: algunas permitían armas, otras que se insertara en la vida del centro. La mayoría de ellas les adjudicaba una función de control: permanencia y cuidado de la entrada y salida de estudiantes del centro. A ello se agrega el vínculo con la comisaría que es de otro orden: necesidad de denuncia policial de hechos graves en casos excepcionales, pedido de seguridad o denuncia de hechos de violencia doméstica detectados.

Cabe mencionar que a esta variedad de funciones adjudicadas se le suma el hecho de que la presencia de personal no es universal en todos los centros de enseñanza. Se añade a esto una política aleatoria de asignación de este recurso humano en los centros. Esta práctica de contrato de servicio policial (conocido como “222”, aludiendo a la modalidad de contrato utilizada tradicionalmente) se formalizó en el año 2006, año en que se firmó el convenio “Construyendo una Comunidad Educativa más Segura” entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el propio Ministerio del Interior. En el mismo se preveía que se capacitara al personal policial, ya que el convenio se sustentaba en la necesidad del CES de contar con personal policial y en el requerimiento del Ministerio de aumentar el nivel educativo del personal subalterno.

Por otra parte, el sistema educativo nunca realizó una investigación sistemática de la función cumplida por el servicio policial ni de la relación establecida entre los funcionarios policiales, los funcionarios docentes y no docentes, y los estudiantes de los centros. El trabajo realizado en el marco del “Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) viene mostrando, no obstante, algunos hechos preocupantes. Fundamentalmente, que la función del personal policial se asocia a la de portero, y se explica por la ausencia de esta figura y la falta de recursos humanos que cuiden del centro. Por ello, el personal policial cumple funciones que muchas veces poco tienen que ver con su perfil y sí con la necesidad del centro de atender a diferentes aspectos de su vida cotidiana.

La asociación discursiva entre violencia, niñez y adolescencia en los medios no puede ser negada para pensar los procesos de conformación de nuestra conciencia colectiva y analizar su impacto en las representaciones sociales relativas a la convivencia, la violencia y la ruptura del orden. Estudiar su tratamiento en la prensa significa abordar uno de los factores que inciden en las representaciones relativas a seguridad, estabilidad e interpretaciones respecto de las “causas” sociales del conflicto. Se configura así una pugna social en la que tanto se “informa” como se “analiza”, se estudia, se observa y se abre al juego de interpretaciones que muchas veces alimenta preguntas relativas a la justicia, la culpa, el abandono y la alteridad. Este juego de interpretaciones sustenta y a veces transforma corrientes de opinión que se reflejarán en el campo político, en el campo legal y en las prácticas institucionales de los diferentes agentes involucrados (Kessler, 2009).

Por ello, los nuevos problemas de la agenda de seguridad en la opinión pública no pueden dejarse a un lado. No deberíamos hablar de convivencia y vincularla con una agenda de seguridad pública; no obstante, los problemas actuales de convivencia tienen que ver, o se vinculan discursivamente, con los problemas de la seguridad y del impacto que en la realidad y en las percepciones tienen los medios masivos de comunicación. A las noticias difundidas en los medios, se suman los reclamos de algunos actores clave, tales como los gremios docentes o directores que, por ejemplo, plantean hoy entre sus reivindicaciones fundamentales los problemas de seguridad. En el sistema educativo también hemos tenido políticas tales como el “Programa de Seguridad Ciudadana” (1998 a 2003), que financiaron acciones diversas y que



estaban asociadas a políticas de prevención social de la violencia, que vinculan las dos agendas: la educativa y de seguridad.

Pero la importancia atribuida a estos temas también nace de los actores que trabajan el campo específico de la niñez y la adolescencia. La vulnerabilidad social sufrida especialmente por niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país se expresa en diferentes dimensiones: las dificultades para finalizar los ciclos educativos obligatorios, los mayores niveles de pobreza o indigencia, la participación en redes de trabajo informal, la vivencia de la violencia doméstica, la persistencia en situación de calle, la delincuencia, entre otros. En este mapa, el problema social de niños, niñas y adolescentes vulnerables se configura como eje de interpretaciones en tensión. Mientras algunos sectores entienden que los niños y jóvenes que protagonizan la violencia delictiva son víctimas de un modelo social desigual a la vez que terminan más vulnerados en función de los efectos que la delincuencia tiene en ellos, otros entienden que la realización de un delito es resultado de opciones personales y debe tener por respuesta medidas punitivas que, se postula, no son lo suficientemente severas. Ambas interpretaciones tienen representaciones diferentes de las causas de la vulnerabilidad social, la desintegración y el conflicto.

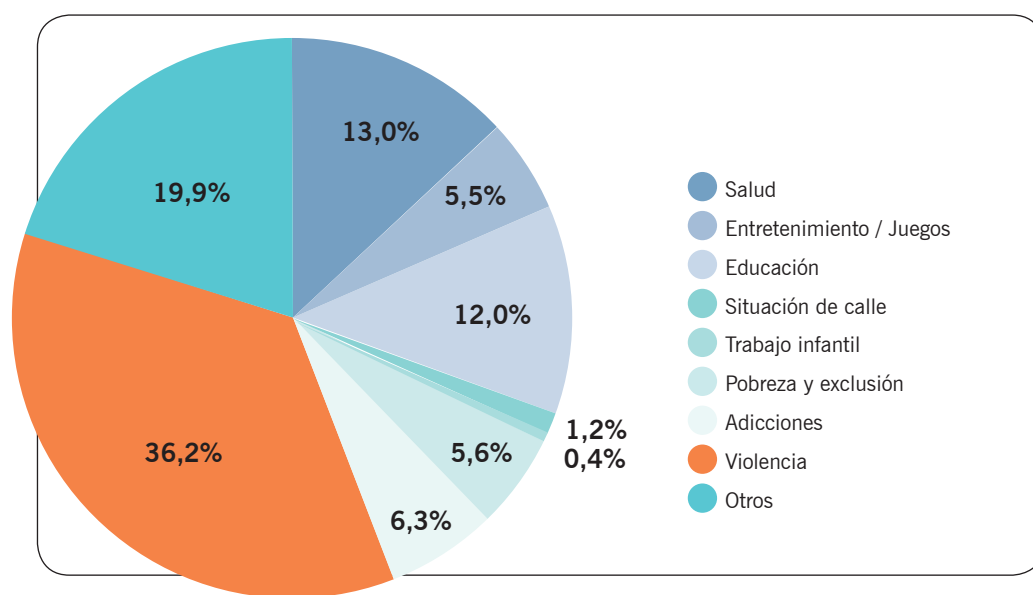
Estas interpretaciones encuentran diferentes asideros en los medios. El tratamiento generalizado de los problemas de violencia e infancia desde una perspectiva sensacionalista y culpabilizante en relación a los sectores que viven en la precariedad y la pobreza, alimenta no obstante el discurso que promueve el pedido de medidas de mano dura. Las políticas integrales, más afines a las concepciones que entienden que la violencia social surge de las desigualdades sociales y que, sin eludir los procesos de responsabilización, procuran a la vez promover instancias de protección de derechos vulnerados, encuentran poco eco en el actual estado del debate a nivel de los medios masivos de comunicación.

Tal como se observa en otros países y desde hace ya más de una década (Lorrain, 1999), las noticias de violencia escolar en prensa y televisión han sido consideradas varias veces como parte de la crónica roja, limitada a relatar los hechos de modo muchas veces sensacionalista. Sean peleas entre jóvenes, agresiones a docentes, actos vandálicos, todos estos hechos sufren de una “sobremediatización”. Ello se explica por una agenda que aún tiende a asociar infancia con peligrosidad y difunde en permanencia hechos de violencia protagonizados por adolescentes.

Al igual que en la región, encontramos en Uruguay estudios que demuestran la existencia, en los medios, de una asociación entre peligrosidad y adolescencia. Tal es el caso del trabajo de Rosario Sánchez Vilela (2007), quien realizó un análisis de la agenda referida a violencia, infancia y adolescencia monitoreando los medios de comunicación entre agosto y noviembre de 2006. Asimismo, “Voz y Vos” viene efectuando otro monitoreo en medios desde el año 2007, el cual arroja resultados confluyentes en este sentido (Baleato, 2010). En efecto, estos estudios concluyen que el tema que ocupa mayor espacio es el referido a violencia, por lo que la infancia y la adolescencia son asociadas a la peligrosidad, a la amenaza social, como víctimas o como victimarios, pero alimentando las bases sociales de la inseguridad.

\_\_\_ Figura 2 \_\_\_

Agenda general de infancia y adolescencia



Fuente: Sánchez Vilela (2007)

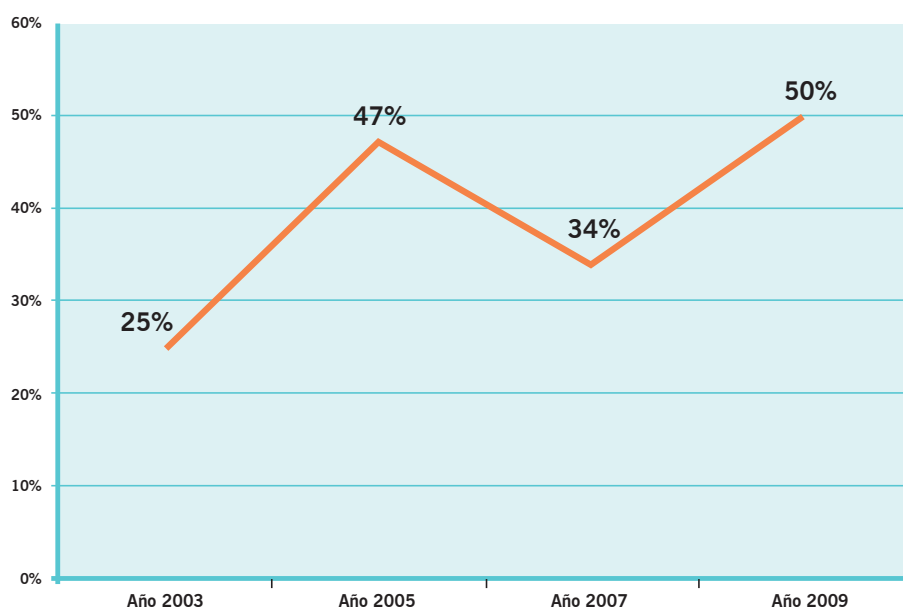
La investigación de Sánchez Vilela también muestra que se hace énfasis en situaciones de vulnerabilidad y no de desarrollo, y que la pobreza y la exclusión aparecen como dato circunstancial en las noticias referidas a violencia, sin constituir el eje de la información. El estudio específico de la agenda de violencia buscó también «(...) conocer qué tipo de representación del niño y el adolescente en situación de violencia ha

*adquirido mayor visibilidad en el período»* (Sánchez Vilela, 2007:29). La categoría “en conflicto con la ley” ocupó la mitad de las noticias referidas a violencia, seguida de “violencia relacionada a ámbitos educativos”, “abuso sexual” y “violencia doméstica”, lo que «(...) *hace evidente la asociación entre los niños y adolescentes y el delito (...) consolida una percepción de peligrosidad: son sujetos sobre los que deben aplicarse mecanismos de control y represión»* (*ibid.*) y hace escasa la visibilidad de otras situaciones de violencia.

Con base en este trabajo de Sánchez Vilela hemos querido conocer con mayor detalle el rol de niños, adolescentes y jóvenes en la prensa, en un período de tiempo más extendido (Viscardi y Barbero, 2012b). A estos efectos se relevaron noticias publicadas en los años 2003, 2005, 2007 y 2009, y para cada año, en los meses de febrero, junio y diciembre. Las noticias relevadas fueron las que involucraban hechos de violencia o delictivos, en las que están mencionados menores de 18 años de edad y jóvenes de hasta 24 años. La prensa relevada fue la diaria y de alcance nacional, en dos medios: *La República* y *El País*. Como observamos a continuación, en el período 2003-2009 hubo un cambio en el papel que en la noticia juegan los niños, adolescentes y jóvenes.

\_\_\_ Figura 3 \_\_\_

Tendencias en la evolución del rol de niños, adolescentes y jóvenes como agresores



Fuente: Viscardi y Barbero (2012b)

Mientras en el año 2003 apenas un 25% de las noticias los mostraba como agresores, el porcentaje prácticamente se duplicó el año siguiente pasando al 47% del total de noticias, descendió al 34% en el año 2007 y volvió a ascender al 50% en el año 2009. La tendencia en el período señala el aumento de noticias en las que los niños, adolescentes y jóvenes figuran como agresores.

Hasta las nuevas directivas mencionadas el pasado año (2012) en el programa “Estrategia por la Vida y la Convivencia” lanzado por el gobierno, no existía trabajo alguno sobre la opinión pública y el problema de la convivencia. La agenda sobre violencia escolar y convivencia educativa en los medios, es armada de acuerdo al índice de audiencia y esto no cuestiona únicamente a los medios y su escasa responsabilidad respecto del impacto que los hechos noticiosos generados tienen en las instituciones y sus comunidades educativas. Habla también de las dificultades existentes en la Administración para generar una política de comunicación en relación a los problemas de seguridad y convivencia en centros educativos. No hay forma de tratar una agenda de infancia y adolescencia dejándola librada a la construcción diaria de noticias sobre violencia e infracción en adolescentes, porque la necesidad de noticias escandalosas estará por detrás de la toma de decisiones sobre lo que se difunde (Viscardi, 2011). Solamente dialogando con los medios, realizando propuestas de comunicación e impulsando la divulgación de programas, acciones y resultados se puede abordar esta dirección.

A grandes rasgos, lo que puede observarse es que en las noticias que aparecen sobre violencia escolar, la palabra de los investigadores ha sido muchas veces buscada, otorgándose no obstante primacía al discurso de los representantes institucionales –docentes o directores– en gran medida alarmados por situaciones de emergencia. Por otra parte, en nuestro país, la prensa no se ha caracterizado por difundir experiencias educativas de trabajo en vínculo de convivencia o prevención de la violencia. Sumado al fomento de una cultura del miedo y del sensacionalismo, esto genera y favorece la difusión de estereotipos juveniles estigmatizados, que se asocian a ciertos centros educativos, públicos generalmente. El caso, el accidente, difundidos y reiterados como noticia, se confunden con la generalidad: el caso de violencia de determinado centro educativo o acontecido en sus inmediaciones aparece como una violencia expandida en todo el sistema educativo.

### 1.3 Ciudadanía, convivencia y educación |

Las nuevas formas de ciudadanía democrática no pueden cumplirse si no es a través de la generación de mecanismos institucionales específicos, que den cuenta y acogida de los problemas sociales que terminan en violencia. Si nos ocupamos de la convivencia, debemos identificar cuáles son las normas, reglas, costumbres y prácticas, que regulan o generan el conflicto en la institución. Ello supone aceptar que algunas prácticas o normas de la institución educativa pueden producir o reproducir violencia institucional. Prácticas y normas que, incluso, pueden ser del orden del rito en nuestro sistema educativo y que, por el mismo hecho de encontrarse naturalizadas, son de difícil cuestionamiento.

Veamos, por caso, la práctica de excluir o sacar al alumno del aula cuando perturba el orden o la dinámica de la clase, generando un alumno “en situación de pasillo”. Esta práctica puede restablecer el orden en el aula de forma momentánea, pero no resuelve el problema en tanto el alumno no suele cambiar su conducta, traslada su malestar al resto de la institución al quedar en los pasillos en horario de clase y puede inclusive generar otro tipo de desorden institucional. Lo mismo ocurre con otras formas de regulación del orden escolar o de tratamiento del conflicto, cuyos efectos deben analizarse. Por ejemplo, los mecanismos de sanción, el uso de los espacios abiertos, la forma de dar la palabra en clase, el modo en que se difunde el juicio escolar (la nota), la disposición del espacio físico. Es fundamental preguntarse, por tanto, qué formas de resolución del conflicto existen, cómo se maneja el espacio público de la institución, qué lugar se le da al diálogo con el estudiante, cómo se transmite el juicio que

los docentes tienen del alumno, qué manejo del poder existe en el aula, entre otras dimensiones.

Es decir que no hay forma de trabajar ni el conflicto ni la convivencia si no se toman las prácticas institucionales como ritos y reglas que deben repensarse, cuyos efectos de poder deben analizarse y cuyo impacto en los sentimientos colectivos de estudiantes, docentes, funcionarios, padres y directores deben indagarse. Poco se ha hecho, en Uruguay, para conocer el impacto que en los integrantes de la institución tienen el conjunto de prácticas y normas que conforman su cultura. Sin embargo, esta reflexión es fundamental a efectos de poder modificar los programas institucionales (Dubet, 2006) e incidir en el malestar estudiantil o docente que, muchas veces, no se origina tanto en las “características sociales del alumnado” como en las formas que se da la escuela para trabajar con docentes, padres y alumnos en caso de desencuentro. Debemos pensar, por ejemplo, que gran parte de los ritos y tradiciones que montaron el sistema cultural escolar se forjaron en épocas en que la autoridad, sus bases y sus formas de legitimación eran diferentes. En esta línea se insertan programas concretos como el “Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que buscan incidir en la participación de los agentes del centro educativo y de la comunidad, así como en la construcción de acuerdos de orden colectivo.

El signo de esta transformación debe superar la pretensión punitiva, buscando siempre la responsabilización y la acción educativa para enfrentar el conflicto. La multiplicidad de la violencia social y sus diversas formas han obligado al centro educativo a pensar la violencia doméstica de que es testigo, la discriminación laboral, la emergencia de las redes de trabajo informal y su precariedad, la violencia sexual o de género, la discriminación racial y de clase, entre tantas otras. Es fundamental, claramente, colaborar en la comprensión de estos fenómenos. Pero también debe tenerse en cuenta que el dispositivo educativo, si bien puede estar en contacto con la asistencia social, no puede transformarse en un dispositivo asistencial. Por ello, la promoción de una nueva educación ciudadana debe incorporar el rechazo a la violencia, al autoritarismo, a la discriminación, y debe comprender las múltiples formas de vulnerabilidad social. Pero debe también asumir la crítica de las prácticas y normas que, en su

interior, pueden producir violencia institucional y simbólica, y que requieren de la búsqueda de nuevos mecanismos de diálogo para la resolución y la canalización del conflicto. Supone, por tanto, aceptar que existe una violencia a erradicar de las instituciones y que la misma reproduce la violencia social de la que la propia institución se queja. La enorme cantidad de experiencias de mediación de conflictos y trabajo en diálogo muestran que los centros educativos han buscado, en los hechos, fortalecer la dimensión de resolución dialógica del conflicto por vía de la mediación. Pero estas experiencias permanecen, usualmente, en el terreno de lo “extracurricular”. A tales efectos conviene resaltar:

«Mientras el mundo cambia, en muchas escuelas se busca que esos cambios no ingresen a las aulas, que no alteren el clima de trabajo. Más aún, en ellas se espera que las cosas sigan siendo como eran en esa época en que –en el imaginario de muchos– quedó como la época de oro de la educación de nuestros países. Cambio social e inercia institucional coexisten, alimentando día a día un ya profundo desencuentro entre las escuelas y el contexto en el cual están insertas, y en consecuencia, entre los docentes y sus estudiantes. (...) Lejos de buscar el modo de interactuar con esa dinámica, muchas instituciones escolares tienden a replegarse, a cerrar sus puertas al cambio, a negarlo. La escuela fue concebida para interactuar con un adolescente que ya no existe. Quienes hoy ingresan a las aulas poco tienen que ver con aquel para el cual fueron pensadas, o aquellos para quienes fueron formados los docentes, y ello genera una tensión frente a la cual pocas veces se encuentra la respuesta adecuada.» (López, 2011:235)

El malestar en la educación es expresión del estado de las relaciones de convivencia. Malestar docente, malestar de los estudiantes, malestar de los padres. Este malestar testimonia un hecho cultural, la educación es un espacio social en disputa y objeto de debate público permanente en Uruguay. En este debate se prioriza el problema de la “enseñanza secundaria”. No faltan motivos para ello, pero esto constituye un “recorte” de la realidad, que obedece al lugar simbólico que ocupan los diferentes niveles educativos en la percepción social. El ámbito escolar primario difícilmente se cuestiona: se trata de niños y la Educación Primaria ha gozado históricamente de mayor confianza social. La educación técnica, por otra parte, ha cambiado su lugar simbólico frente a la revalorización que la educación para el trabajo está teniendo en la actualidad, lo cual la saca del lugar tradicional que desvalorizaba la educación manual por oposición a la general o “intelectual”. En todo caso, los procesos que encontramos en la enseñanza media resultan de prácticas, de concepciones y de respuestas, que nacen a nivel de la enseñanza primaria. Tomemos como

ejemplo el aludido mecanismo de “exclusión del aula” que genera un estudiante en “situación de pasillo”, por utilizar un homólogo del concepto “situación de calle”. El mismo no nace en el liceo: constituye una práctica que se reproduce como una de las formas más frecuentes de resolución del conflicto y que es patrimonio de gran parte del sistema educativo.

Así, buscar nuevos mecanismos institucionales, superar la visión controladora, discutir el poder docente, aceptar la violencia que surge de la propia institución, pensar las prácticas de exclusión en el sistema desde una perspectiva que abarque al conjunto de los niveles educativos, son pasos imprescindibles para pensar una nueva política educativa en ciudadanía y convivencia. Y en Uruguay resulta un desafío repensar la educación en ciudadanía, ya que violenta nuestra herencia cultural centralista y normativa, y requiere de la negación de viejas prácticas y de la generación de nuevas. ¿Qué supone la introducción de una perspectiva de derechos? ¿Qué supone la promoción de la participación? ¿Qué implica repensar las actuales formas y dinámicas de poder al interior del sistema escolar? Hoy, la nueva doctrina de protección integral suscrita por la CDN y ratificada en Uruguay por el CNA, constituye una base doctrinaria y filosófica donde los derechos y las protecciones sociales son el primer escalafón a defender. En este marco, el fortalecimiento de la democracia es una dimensión clave que se vincula a la consolidación de políticas públicas de protección a la infancia, es decir, protección y derechos que implican salir de una visión meramente asistencialista, fortaleciendo una dimensión de participación, pero nunca desconociendo que deben protegerse los derechos integrales de vivienda, salud, seguridad. Es decir, un conjunto de elementos que están en la base de la protección social, y que deben acompañarse junto con el fortalecimiento de la participación y la ciudadanía.

¿De qué hablamos entonces y cómo vinculamos ambas perspectivas cuando hablamos de conflictos de convivencia? En primer lugar debemos volver a hacer una pequeña genealogía o historia del problema. Quince o veinte años atrás, en general no se hablaba de convivencia. Se hablaba de “violencia en el sistema educativo” aludiendo, de hecho, al mismo conjunto de fenómenos. Es decir, aquellos conflictos que surgen en el espacio escolar y lo impactan. En aquel entonces, las primeras definiciones eran fundamentalmente de corte jurídico, aquello que transgredía la norma, y esto se daba tanto a nivel nacional como internacional. Prácticamente se



replicaban las categorías que se observaban a nivel de Código Penal, vale decir, la violencia contra el patrimonio, la violencia contra la persona, la violencia interpersonal, categorías que se utilizaban para pensar los tipos de problemas o las violencias que surgían en el espacio escolar.

Esto tuvo como consecuencia una criminalización del conflicto de la violencia en el sistema educativo. Es decir, lo mismo se pensaba desde un espacio conceptualmente jurídico que, en algún punto, tenía que ver con la criminología. Un conjunto de pensadores y de pedagogos empezaron así a hacer una reflexión más profunda sobre el asunto (Debarbieux y otros, 1999; Charlot y Emin, 1997). Y al observar la realidad entendieron que no se estaban generando las herramientas conceptuales para dar cuenta de ella, porque no había allí ningún fenómeno que tuviera una magnitud tal como para que pudiera hablarse de inseguridad o de violencia, como se lo definía a nivel de la opinión pública. Es decir, como se entiende cuando hablamos de violencia criminal cuando escuchamos la crónica roja.

Esto llevó a repensar un conjunto de fenómenos y supuso, en Francia, la introducción de la expresión “incivilidad”, un concepto que nos es relativamente ajeno pero que alude a la alteración del orden institucional, de las normas sociales y al desinterés por la clase. Refiere a conductas que pueden generar mucho malestar, pero que no son de ningún modo objetivamente penalizables. La mayoría de ellas se diferencian de las violencias que surgen en el espacio escolar, o sea, agresiones físicas y verbales, depredaciones, rapiñas, abusos sexuales. Estas últimas no conforman, de hecho, el grueso de los fenómenos que allí ocurren, y en las evaluaciones objetivas que tenemos tampoco permiten decir que los centros educativos son espacios inseguros (Barbero, Bentancor y Bottinelli, 2010). En este sentido, la mayoría de las situaciones que los actores coinciden en identificar como violencias son, de hecho, problemas de convivencia.

Desde el punto de vista de lo que la opinión pública considera como violento, los centros educativos en Uruguay son espacios seguros. Los problemas de convivencia en liceos no son entonces un problema de inseguridad. Sí, evidentemente, debemos reconocer que existen fenómenos graves que obstaculizan la acción pedagógica. Es decir, si no generamos un vínculo de convivencia acertado, esto incidirá en la posibilidad de educar, lo cual consolida mecanismos de reproducción de la desigualdad escolar. En la medida en que la convivencia no es defendida por los actores como el

punto central de la vida en el liceo, se consolida como un factor más que no permite el vínculo con el saber, por el malestar que produce. Al no permitirse el vínculo con el saber, se favorece la exclusión escolar. Por eso, un pensamiento relativo a la convivencia y al conflicto escolar nos lleva a pensar en las bases de la desigualdad del destino escolar y a comprender los mecanismos que políticamente debemos trabajar para asegurar la inclusión educativa.

De manera que este problema vivido como de convivencia, es también un problema sobre el cual podemos operar cuando observamos que diferentes instituciones abordan de distintos modos el problema del conflicto escolar o de la convivencia. Y si algunas instituciones tienen mayor tendencia a la penalización del conflicto, esto agudiza los problemas de convivencia al interior de los centros y se asocia a la mayor emergencia de violencias. Pero, a su vez, el hecho de que un conjunto similar de fenómenos se presente en los centros educativos demuestra que no es un problema reducido estrictamente a la gestión del director de la institución o de un docente en particular, sino que es un problema del conjunto del sistema educativo. Y ello aumenta la dificultad de trabajar en pro de soluciones, porque uno de los mayores impedimentos para trabajar la convivencia en el conflicto escolar, es la culpabilización de los actores, que los lleva a ocultar problemas que viven al interior del sistema educativo. Esta imposibilidad de poner en palabras el conflicto y asumirlo, es uno de los primeros fenómenos que está en el origen de la dificultad de abordar estos problemas.

La violencia escolar como asunto de seguridad se alimentó del discurso que situaba en la pobreza la causa de la violencia, pobreza que formaba parte del medio o alumnado, o sea, externa al centro. La primera interpretación sociológica de la violencia escolar validada políticamente en Uruguay determina que la construcción del fenómeno es externa al centro. En el año 1996, Germán Rama decía que la violencia es externa al centro, viene de afuera, que es generada en la sociedad. Esta interpretación, en la que la violencia escolar (no se hablaba de convivencia) es “ajena” a la vida institucional de los liceos, niega una literatura de más de 30 años que ya denunciaba la violencia de la institución en diferentes niveles. La orientación de ciencia social seguida por la ANEP como discurso oficial renegó de la mirada a la práctica escolar y trasladó la responsabilidad del conflicto escolar a la sociedad. Los conceptos de violencia simbólica, reproducción, aparato ideológico del Estado, cultura

escolar, entre otros tantos (Bourdieu y Passeron, 2001; Bernstein, 1989; Baudelot y Establet, 1987; Willis, 1988) no se consideraron como insumos para explicar los procesos educativos internos. La producción nacional, ajena a estas incorporaciones, seguía procurando la relación entre equidad, desarrollo y calidad, como motor de la explicación científica (Lémez, 1989b; Rama, 1978) sin abrir la “caja negra” de la educación ni investigar el efecto del proceso dictatorial en la educación del país.

Pero de ningún modo los problemas de convivencia se “generan en factores externos”. Si bien el contexto social es relevante y es usualmente analizado en la literatura como “efecto de contexto” (Carra, 2009), el grueso de la convivencia escolar se juega no en las características sociales y culturales del alumnado, sino en el encuentro entre estas características y aquello que la institución hace. Ahí es donde explicamos la verdadera naturaleza de los problemas de violencia o convivencia en el sistema educativo.

Por eso no podemos centrarnos en el “déficit social” de los alumnos como causa o explicación (Charlot, 1999). Sociales sí, psicológicos también, porque otra de las grandes ramas que ha crecido para no pensar o politizar el problema, es una cierta psicopatología del alumno, que resulta de la inserción de profesionales del campo de la asistencia social y de la psicología específicamente. No se niega la existencia de psicopatologías, pero su abordaje en los centros educativos, tal como se hace hoy, es generalmente de orden individual y no colectivo, lo que hace difícil resolver algún tipo de problema. Pensemos en el impacto que puede tener la atención que da un psicólogo en una población estudiantil de 300 alumnos por turno. No se discute que pueda tener algún impacto sobre el sujeto, aunque difícilmente se dan los medios para una respuesta “integral” a los problemas del alumno. Los mecanismos, por otra parte, de trabajo colectivo –del ámbito propio de la psicología social– son incipientes. ¿Qué significa que en un centro educativo, un educador exprese que hay un 30% de estudiantes, o más, con problemas de aprendizaje? ¿Es un problema biológico? ¿Refiere a un problema histórico-pedagógico? Si esto fuera así, estaríamos frente a un problema de la institución, no del estudiante, o del 30% o 40% de los alumnos. Es entonces la institución, que tiene la responsabilidad política de educar, el lugar desde el cual debemos pensar estos fenómenos. Fenómenos en los cuales, evidentemente, el trabajo social, la psicología o la medicina tienen un lugar, pero no una respuesta abarcadora.

## 1.4 Infancia y política: sujetos de derecho y participación

¿Cómo pensar, entonces, una nueva política o nueva concepción de derechos? En primer lugar, el giro que señala la promoción de políticas de subjetividad como fundamento de los acuerdos colectivos, parece un camino acertado. El elemento subjetivo es fundamental en momentos en que los vínculos ya no se justifican desde espacios de autoridad o de legitimidad conferidos por el cargo o la edad (o sea, por la vejez o el “poder del cargo” detentado en la institución). Los jóvenes reclaman sentirse genuinamente interesados por aquello que hacen. En esta misma línea debe reconocerse que ya no estamos en un mundo en el que el sistema educativo garantiza el acceso al trabajo. Por lo tanto, las promesas de inserción a través de la educación, resultan promesas incumplidas. Se requiere de nuevos arreglos institucionales y políticas participativas de carácter local, multisectorial, diversificadas, integrales, que tengan por base la idea de ciudadanía y derechos humanos.

Podemos ahora ver cuáles son las respuestas que tenemos hoy en nuestro sistema educativo. Las que priman son las disciplinarias y normativas: reglamento de conducta, sanción, expulsión, observación en el cuaderno, prácticas que no significan una resolución del conflicto ni el ejercicio de una perspectiva de derechos, sino simplemente un aprendizaje de la ciudadanía a través de la sanción determinada por el adulto. No es este un aprendizaje de la ciudadanía a través de la palabra y resolviendo el conflicto. En segundo lugar, aquello que los actores reclaman son los equipos multidisciplinarios y la prevención de la violencia, y para tales efectos se trabaja el conflicto, pero no subyace una perspectiva de derechos, sino más bien de asistencia social o de medicalización del conflicto –análisis de las causas psicológicas del problema y posible derivación psiquiátrica–. En tercer lugar, las medidas de

seguridad tales como la presencia de la policía y de enrejados, que se justifican en la necesidad de protección del centro: de su patrimonio locativo, y de sus estudiantes y docentes.

Estas perspectivas, propias del paradigma tutelar, atienden –medican muchas veces– o castigan. Pero no contemplan el diálogo, el trabajo en la norma como algo constructivo y colectivo. En la nueva mirada, que modifica el vínculo entre infancia y política, se busca superar un enfoque tutelar, reglamentario y normativista, que impera en nuestro sistema educativo. Se produce así una reacción a la preocupante asimetría entre infancia (o familia) y democracia (o política), asimetría

«(...) que se configura por el hecho de que mientras a cualquier análisis serio sobre la cuestión de la infancia le resulta hoy imposible ignorar una reflexión sobre los aspectos más relevantes de la política y la democracia, son realmente muy escasos los análisis políticos que incluyen, aunque sea tangencialmente, alguna reflexión digna de mención sobre la cuestión de la familia en general y de la infancia en particular.» (García Méndez, 2004:266)

Para pensar el nexo entre infancia y política es necesario abordar críticamente el problema de la igualdad entre los seres humanos: los hombres no son iguales por naturaleza y es necesaria una institución política para llegar a serlo. Siguiendo a Arendt, García Méndez entiende que esta institución es la ley. En este sentido, el proceso de democratización de la infancia se puede verificar en el proceso de salida paulatina de mujeres y niños de la opresión ejercida por el *paterfamilias*, en una línea de análisis en la que la alienación no aparece en el Estado, sino en la vida cotidiana. Es en este sentido que la violencia juvenil y la inseguridad no han recibido hasta ahora, en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad, la debida atención política e intelectual. La vida cotidiana del centro educativo queda en cuestión y subsiste un discurso que culpabiliza la pobreza como agente “contaminante” del mundo social.

El problema de la incapacidad de la infancia se vincula al dominio de hecho sobre sujetos débiles y vulnerables. Por ello la CDN constituye un cambio fundamental, ya que altera el vínculo histórico entre adultos, Estado e infancia: la discrecionalidad amparada en la idea de incapacidad. Esta llega a su extremo en lo que García Méndez denomina banalización progresiva en la cual el único objeto de preocupación es la infancia pobre, rechazando así el concepto universal de infancia.

De este modo, la discrecionalidad progresista se convierte en cómplice del *statu quo* (García Méndez, 2004).

Existen algunos cambios en perspectiva de derechos, impulsados desde el año 2005 a través de la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN; originados, en parte, de la Ley N° 17.514 “Violencia doméstica” (2002) que creó el “Plan Nacional de Lucha contra la Violencia Doméstica”, en el que se incluye el mandato de educar en derechos humanos en el sistema educativo. Asimismo, en el año 2006 se derogó el Acta 14 a efectos de permitir la participación de los estudiantes. Por otra parte, la promoción de los Consejos de Participación implica acciones que se están empezando a implementar en los centros educativos, aunque cuenten con algunas resistencias.

Si atendemos a la norma, la “Ley General de Educación” establece en su Artículo 9° que la participación es un principio fundamental de la educación, en tanto que el educando debe ser un sujeto activo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas. Asimismo, en su Artículo 48, establece que la participación de los educandos, docentes, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la Educación Pública, constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo las diferentes esferas y niveles educativos.

Esta autonomía que la participación promueve debe ser analizada con cuidado para poder impulsarla. En primera instancia, sabemos que la CDN reconoce al niño como ciudadano y todos los derechos para los niños. No obstante, ello se hace en un escenario de políticas estatales que muchas veces transfieren la responsabilidad del Estado a la familia y la sociedad civil. En un contexto de crisis caracterizado por el empobrecimiento y la agudización de la fragmentación social, ello condiciona su efectiva operatividad. Como se establece en el diagnóstico de la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030):

«A nivel de las estrategias desarrolladas, con el retorno al régimen democrático en el país se produce un cambio del modelo centrado en la internación con base en la doctrina de la situación irregular, y se profundizan estrategias orientadas a abordar al niño/a y adolescente en su contexto familiar y comunitario, que se consolida con el cambio de paradigma que impone posteriormente la Convención.» (García, 2008:36)

De hecho, en la actualidad se establecen estrategias descentralizadas, intersectoriales y en el territorio, como expresión de las indicaciones de políticas establecidas en el CNA que apuntan a profundizar la efectivización de derechos. El impulso de códigos de convivencia colectivamente contruidos y de los Consejos de Participación va en esta línea. Pero indisolublemente enfrentará algunos desafíos:

- ¿Qué concepto de comunidad y sociedad civil subyace a esta participación? En contexto de fragmentación y vulnerabilidad, el vínculo con el medio es un elemento clave para comprender la relación entre participación y escuela. Ello viene de la mano de los niveles en los cuales el Estado delega o transfiere responsabilidades a la sociedad civil. El fuerte énfasis establecido en la ley, relativo a las funciones de los consejos vinculadas a la obtención de recursos extrapresupuestales, su ejecución y su destino, debe disminuir la importancia de los instrumentos que buscan dar voz a los alumnos, a los padres y a los representantes de la comunidad.
- ¿Qué concepto de familia se establece cuando se convoca a los padres? Este vínculo, asentado sobre un conjunto de ideas y modelos que forman parte del ideal del centro educativo pero no de la realidad, también resultará otro elemento difícil de poner en práctica.
- ¿Qué concepto de las relaciones de poder internas al centro educativo se establece cuando se convoca a docentes y estudiantes? En este punto se activa el problema de las relaciones internas al centro, y la capacidad de poner en práctica el diálogo y la escucha o de reconocer la voz de los alumnos. El problema de la selección de delegados estudiantiles y docentes, en este sentido, es revelador de la dificultad de las direcciones de generar un proyecto democrático. Asimismo, es revelador del lugar central del *locus* estatal (la dirección) y de los temores que genera, en caso de proyecto educativo “exitoso”, delegar poder en otras instancias de decisión.

En este escenario, la participación de los estudiantes –niños, niñas y adolescentes– se configura como desafío que debe pensarse en términos democráticos. Siguiendo la línea de Jacques Rancière (1987), la democracia no debe pensarse como un régimen político o gubernamental, sino como la constitución de un sujeto político en una manifestación o en una demostración de una injusticia. Su concepto de democracia es el de poder de los que no tienen ningún poder o cualificación en un

orden social particular y de los que no comparten lo que debería compartirse para participar en una sociedad, una comunidad o un orden social. Los niños, niñas y adolescentes en este sentido no participan de la razón del mundo adulto, condición a la que se suma su carácter de representantes, en muchos casos, de una comunidad vulnerada. La disfuncionalidad de sus familias, la pobreza en que viven, su cultura ajena a la escuela, constituyen elementos “descalificantes” para la escuela.

«Sin embargo, cuando intervienen estas personas “no cualificadas” o “incompetentes” instalan un disenso, es decir, demuestran y confirman que son intelectualmente iguales en el mismo acto de la intervención y que son competentes en relación a lo común del cual, sin embargo, están excluidas.» (Simons y Masschelein, 2011:24)

El nuevo escenario es tan promisorio como complejo. En el pasado, la división vertical de la estructura institucional podía expresarse en el ámbito público de modo que dirigentes y dirigidos de cada campo parecían unidos en una pertenencia común. Pero el actual predominio de una percepción que pone de relieve la propia distribución desigual de recursos en el ámbito público, cambia las reglas del juego. Como lo establece Isidoro Cheresky (2006), según la fortuna o los recursos socioculturales o la propia posición institucional en el Estado o en los medios de comunicación, las posibilidades de hacerse ver u oír son estructuralmente diferentes. Aunque el espacio público es fluido, existen recursos estructurales de acceso al mismo que hacen a las desiguales condiciones de unos y otros a la hora de acceder:

«En esa línea es que el propio régimen político democrático (Rancière) o los procesos electorales (Rosanvallon, Manin) son considerados como de naturaleza mixta: combinando principios de igualdad con principios de acceso desigual.» (Cheresky, 2006:35)

El espacio educativo en tanto espacio público y el acceso al saber que el mismo permite están en juego. El análisis de las reglas que estructuran su convivencia se vincula a la producción o al quiebre de estas desigualdades en el acceso al propio espacio y a sus beneficios. Es por tanto un análisis que permite un conocimiento mayor del tipo de ciudadanía que se forja en los centros. El diagnóstico respecto de los acuerdos y reglas de convivencia se instaura en tanto resulta imprescindible para poder cambiar la realidad que determina desiguales destinos escolares en el ámbito de la propia educación pública.



Por otra parte, el análisis de los Consejos de Participación nos acerca a instancias de reflexión respecto del modo en que la relación entre Estado y sociedad civil se verifica en el actual contexto de resignificación de nuestra cultura de derechos. Ello no puede leerse de forma desgajada de los objetivos que el Estado se ha propuesto en materia de políticas educativas y sociales. Todo parece indicar que estamos lejos de la cultura de participación, entendida desde una lógica que piensa a los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Estamos lejos de una cultura de participación y construcción colectiva de acuerdos.

Esto quiere decir que en nuestro sistema educativo se teje un conflicto entre nuevas y antiguas visiones de la relación entre sociedad civil y Estado, y de las lógicas que fundan su legitimidad. Uruguay está entrando en un camino nuevo, y es en este sentido que la participación de niños y adolescentes llega como innovación en lo que refiere a la construcción de ciudadanía a nivel de la enseñanza primaria y media. Esta innovación depende de cambios culturales para potenciarse a la vez que impacta en la transformación institucional del sistema de enseñanza, y es el contexto que determina uno de los mayores cambios a nivel de cultura política de la escuela en el país.

Evidentemente, participación y acuerdos de convivencia se entrelazan, pues es fundamental que esta nueva práctica se consolide junto al fomento de una cultura de promoción de convivencia en el marco del ejercicio de los derechos, por oposición a una cultura represiva y de control para resolver conflictos y desencuentros en los centros de enseñanza. Indicio positivo de esta participación es la actual reivindicación y promoción que la institución escolar lleva a cabo en relación a un trabajo en convivencia, por oposición a una política de control social y seguridad para trabajar los efectos de conflictos pensados como violencia social o escolar. Pero el paso de una cultura represiva a una cultura de convivencia aún debe continuar expresándose en cambios profundos.



# Capítulo 2

Conflicto escolar, sujetos de derecho  
e integración





## 2.1 Salir del paradigma de la “violencia escolar”

A diferencia de lo que sucedía hace más de veinte años, el fenómeno de la violencia en los centros educativos no constituye una novedad (ANEP y otros, 1995). Tampoco es un problema exclusivo del Uruguay: los problemas de convivencia y conflicto escolar han surgido en la mayoría de los países en los que la educación se ha expandido a amplios conjuntos de la sociedad, tanto en la región como en Europa o América del Norte (Hébert, 1991; Werthein y otros, 2003). A modo de ejemplo tomemos el caso de Suecia: «*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 el que el problema de la inseguridad se acentúa, se asocia al problema “de los jóvenes” y se enuncia también en lo relativo a los desafíos actuales del sistema educativo: el *bullying* o maltrato escolar, 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 fenómeno, sino al hecho de que usualmente se dan a conocer los episodios más “espectaculares” de violencia en los *espacios escolares*, 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, lo que contribuye más a estigmatizar a jóvenes y a profesionales y, por esta vía, a las comunidades en que se insertan los establecimientos, 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 tienden a no difundirse en la prensa (Pérez García, 2008).

En este contexto social se abren varias preguntas. ¿Cómo promover la integración? ¿Qué acciones, programas y políticas existen? ¿Desde qué lugar generar los espacios de reflexión sobre la convivencia? ¿Sienten los niños, niñas y adolescentes que pertenecen o que están integrados al centro educativo? ¿Cómo trabajar con la comunidad? Es más, ¿cómo resuelven los actores sus conflictos? ¿Qué cultura política y ciudadana genera nuestro sistema de enseñanza?

Estas son algunas de las interrogantes que deberían guiar cualquier trabajo a realizarse con vistas a promover un proyecto educativo institucional activo, que trabaje en ciudadanía y que atienda a las condiciones existentes para transformarlas. Responderlas 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 respecto de normas legítimas y la participación social. Sabemos que el conflicto y el acuerdo lo son respecto de reglas y de situaciones de vida, en las que los sentimientos resultantes de los encuentros y desencuentros son claves.

Comencemos por el polo más negativo. Si preguntamos sobre el conflicto, sabemos que el debate ha sido subsumido en aquel conocido como el 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. Los conflictos de relacionamiento propios de la vida escolar, de ningún modo parecen habilitar un tratamiento criminalizador 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 y otros, 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 estas 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 las que participan (Werthein y otros, 2003).

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 institucionales. Específicamente, la emergencia del fenómeno de la violencia en el sistema educativo uruguayo se expresa en 1996, año en que el director general del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP –Prof. Germán Rama– emite un comunicado realizando un diagnóstico de situación e instaurando un programa de intervención (Rama, 1996). Este programa también se abre junto con la publicación de una investigación específica de corte psicológico y pedagógico (Cardoso y Correa, 1996). El gremio docente, algunos años más tarde, realiza un trabajo con ensayos y estudios relativos al tema (Fernández Bentancor, 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” –público, hemos de aclarar, para completar lo que la expresión no explicita–.

Desde entonces, el sistema educativo uruguayo ha venido implementando 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”.

Asumamos que el problema es, al inicio, 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 Administración 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 cuentan las instituciones privadas para preservar la información que circula respecto de ellas. Las redes sociales de protección de que gozan son, a todas luces, realidades que impactan en una difusión selectiva 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 los 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 Finlandia.<sup>1</sup>

De este modo, desde los años noventa, la problemática ha sido objeto de diferentes estudios, generándose un sostenido proceso de acumulación en la materia. El tema ha sido pensado desde diversas disciplinas propiciando una amplia reflexión social en torno al mismo tanto desde la Sociología (Debarbieux y otros, 1999; Dubet y Martuccelli, 1996; Tavares dos Santos, 1999) como desde la Psicología (Cerezo Ramírez, 1997), la Pedagogía (Erkohen-Marküs, 2000), la Antropología (Noel, 2009; Woods, 1987; Zaluar, 1992), el Derecho y la Filosofía (Charlot y Emin, 1997). Así, las diversas definiciones relativas a la problemática se nutren del conjunto de estos aportes.

La construcción conceptual del problema obedece a un proceso gradual en el que los desencuentros, conflictos y violencias vividos al interior del sistema

<sup>1</sup> Aunque la literatura es muy vasta, para los casos de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela podemos mencionar entre otros a Fernández Bentancor (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 y Emin (1997); Doudin y Erkohen-Marküs (2000); Floro (1996); Woods, (1987). En los casos de Noruega, Suecia y Finlandia, Olweus (1999).



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. Ejemplo de ello es la clasificación de Floro (1996): violencia en el liceo contra la persona, contra los bienes y contra el patrimonio.

De esta manera, el giro conceptual de los trabajos de Charlot (Charlot y Emin, 1997) y de Debarbieux (Debarbieux y otros, 1999) es fundamental, ya que permite sacar el problema del ámbito de una concepción criminalizadora 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 movimiento 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 aquellos actos de violencia más espectaculares que se dan en los centros educativos. Dado que lo civil es lo propio de la polis, 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 se habla de “violencia en la escuela”? A nivel internacional, las noticias difunden 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 como en el caso de Fiorella, un niño golpeado que falleció, el caso de peleas entre jóvenes en una escuela técnica, el levantamiento masivo de alumnos contra la dirección de un liceo y el destrozado de locales.

Estas ocurrencias, las más difundidas, no ocupan el lugar primordial en la vivencia cotidiana de los agentes del *espacio escolar*. A este nivel, las 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, hubo 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 a saber qué eran tus padres...”. Para mí también eso es violencia. Realmente... tendríamos que plantearnos qué entendemos por violencia. Si violencia implica 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.» (Fragmento de entrevista a Profesora de Educación Secundaria, 1998)

Aunque no es posible decir qué es realmente la violencia –lo veremos más adelante–, sí pueden mencionarse, siguiendo a Charlot (Charlot y Emin, 1997), dos grandes polos entre los que oscila lo que puede ser comprendido como tal por los diversos agentes. De este modo, el autor define un polo, aquel que afecta a la opinión pública, en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro polo, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa. La definición permite entonces salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas.

Su característica primordial, la que vuelve el problema inasible y difícil de definir es que, a diferencia de la violencia delictiva, estos hechos no son claramente penalizables. Son, de hecho, el objeto de una disciplina del cuerpo, de un ordenamiento de las prácticas y una regulación de los discursos. Esta dificultad para penalizar ese aspecto anodino que presentan las indisciplinas, las resistencias, las faltas de respeto, las malas palabras, la ruptura de normas no las exime de ser vividas como amenazas al orden establecido. En la medida en que transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, son intolerables por el sentimiento de falta de respeto que inducen en aquellos que los sufren. En síntesis, ha sido el establecimiento del concepto de incivildades el que confirió su especificidad a un objeto que, de otro modo, podría subsumirse por entero a los hechos analizados generalmente en términos criminológicos o psicológicos, permitiendo afinar y ampliar la descripción de los fenómenos de violencia y conflicto en el *espacio escolar*.

Estas indisciplinas, los límites impuestos al “natural” proceso de socialización, también están en relación con un conjunto de violencias de corte estructural e institucional que no siempre son pensadas como tales por aquellos que las sufren, pero que pueden reagruparse bajo la idea de “violencia simbólica” o “violencia institucional”. Esta es la violencia que producen una serie de asignaturas que no tienen sentido a los ojos de los alumnos: la de los profesores que se niegan a volver a explicar, la del ausentismo docente y la de los docentes que abandonan a su suerte a los más demorones o, simplemente, los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones, la del personal en falta y la violencia de una arquitectura a veces vieja y deteriorada, a veces nueva, frágil y rápidamente destrozada, a la que los estudiantes sumarán grafitis, pizarrones rotos y sillas quebradas en los cementerios de bancos (Charlot y Emin, 1997).

## 2.2 Comprender el conflicto escolar |

«Llama poderosamente la atención que un tema como el de la violencia juvenil y la inseguridad urbana que ocupa un lugar tan alto en la escala de preocupaciones sociales (...) haya recibido hasta ahora una atención política e intelectual tan escasa y marginal.» (García Méndez, 2004:268)

Es el concepto de violencia lo que debe cuestionarse. Se trata de saber si debe considerarse como un dato universal, un trazo que se procura descubrir, o bien como construcción social resultante de procesos y de construcciones propias de épocas o la sociedad. La multiplicidad de definiciones de lo que es la violencia y las dificultades en establecerlas, nos remiten en permanencia a las normas y al vínculo con la norma.

«Esto es lo que hace que la operación de definir la violencia en la escuela sea tan incómoda: ella está lejos de poder comprenderse únicamente a través de una reacción social actualizándose por vía de una sanción. Es por eso que las estadísticas policiales y judiciales no permiten una aproximación a esta realidad.» (Carra, 2009:4)

De este modo, es necesario ampliar el espectro tomando en cuenta que normas y violencia no pueden disociarse y que la propia definición de la violencia es normativa y relacional; pues lo que se considera violento depende de normas y valores, los que a su vez también varían en función del lugar que se ocupa en la institución escolar. Para definir la violencia debe tomarse en cuenta lo que representa para los actores involucrados y comprender sus valores, normas y costumbres. O sea, entramos en el terreno específico del concepto de “incivildades”. Y esta pregunta conceptual tiene también efectos prácticos, ya que se asocia a

aquella por la cual se trata de saber cómo «(...) *edificar una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones judicializantes y estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de los estudiantes como sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse*» (Kaplan, 2009:13).

Ahora bien, ¿de dónde surge el concepto de incivilidad utilizado por la escuela francesa? En el año 1939, el sociólogo alemán Norbert Elias publica *El proceso de la civilización*. Entendiendo a la *civilización* como transformación específica del comportamiento humano, el autor define:

«El concepto de *civilité* alcanzó su significado para la sociedad occidental en aquella época en que se rompió la sociedad caballeresca y la unidad de la Iglesia católica. El término es encarnación de una sociedad que, en su calidad de etapa en la evolución, en su calidad de matriz para la configuración específica de las costumbres occidentales o de la “civilización”, fue tan importante como antes lo había sido la sociedad feudal. También el concepto de *civilité* es expresión y símbolo de una formación social que abarca a las más diversas nacionalidades y en la que se habla un lenguaje común, como en la Iglesia, primeramente el italiano y, luego, el francés. Estas lenguas realizan la función que hasta entonces había realizado el latín; en ellas se manifiesta la unidad de Europa sobre una nueva base social y, al propio tiempo, la nueva configuración social de la sociedad cortesana que, en cierto modo, constituye su espina dorsal. La situación, la autoconciencia y los rasgos característicos de esta sociedad son los que se manifiestan en el concepto de *civilité*.» (Elias, 2011:130)

Exiliado en Londres y sin haber podido salvar a sus padres del genocidio nazi, Elias tuvo como permanente preocupación el problema de la violencia y de la guerra. La idea de proceso civilizatorio refiere, para el autor, a la transformación a largo plazo de las coacciones externas a las coacciones internas. Buscando el control de los impulsos que naturalmente debe manifestarse en la modificación de los hábitos, los comportamientos y los modales de las personas, Elias postula –retomando lecturas de Freud– que no existe sociedad posible sin restricción de los impulsos.

En este sentido, lo que el proceso civilizatorio hace es regular los impulsos y las sensaciones incorporando, a su vez, hábitos, modales y costumbres que contienen estos impulsos. La conexión entre civilización y represión, presente en la obra de Freud, radica en el creciente descubrimiento de la psicologización de las relaciones interpersonales que son un rasgo distintivo de la diferenciación

evolutiva de la modernización occidental<sup>2</sup>. Alude al acto de observarse a sí mismo y observar la conducta de los otros, cuyos afectos y actitudes, respuestas y acciones deben ser interpretados a partir de signos exteriores. Esta interpretación de los comportamientos propios a partir de signos exteriores culturalmente determinados (los “buenos hábitos”) hace que las sensibilidades se modifiquen culturalmente. Lo que es violento o no lo es, depende de estas sensibilidades socialmente determinadas e históricamente cambiantes. Por ello, el concepto de lo civilizatorio ha permitido especificar el conflicto que se produce en el recinto escolar. Es la dificultad de introducir estas normas, costumbres y valores de época o su quiebre, lo que determina la sensación de violencia. Y es también la dificultad de legitimarlas, lo que explica el conflicto. Pues a la hora de dar razones respecto del uso “inadecuado” de una palabra o de lo que justifica el uso de determinados hábitos, las fuentes no son más que relativas y valorativas.

«La razón por la que la gente justifica que un comportamiento determinado en la mesa es mejor que otro, apenas se diferencia de las razones que se aducen para justificar que una expresión lingüística es mejor que otra. Al igual que en el caso de la modelación del lenguaje, también en lo relativo a los otros comportamientos sociales lo determinante son las motivaciones sociales y la orientación del comportamiento propio según los modelos de los círculos que marcan la pauta. Hasta las expresiones que se utilizan para fomentar el “buen comportamiento” en la comida suelen ser las mismas que se utilizan para determinar el “hablar bien”.» (Elias, 2011:198)

El proceso civilizatorio implica una necesidad permanente de justificar y legitimar las condiciones en las que es válido el uso de la fuerza, más allá de que pueda realmente contenerse la atrocidad. Tampoco el proceso civilizatorio significa mayor humanismo: las leyes de la guerra son una poderosa combinación de leyes jurídicas, normas morales, preceptos religiosos, reglamentación militar y costumbre. Ello no

<sup>2</sup> En relación a ello, vale la pena recordar las siguientes apreciaciones efectuadas por el Prof. Pedro Barrán: «Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada”, disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de los niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin, descubrió la intimidad transformando a “la vida privada”, sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias “bárbaras” del propio yo al exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad, eligió, para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina.» (Barrán, 1992:11)

significa tanto la creencia en un mayor humanismo, como la observación de que las leyes sociales son una combinación compleja de leyes jurídicas, normas morales, costumbres y preceptos<sup>3</sup> (Le Roy Ladurie, 1997).

Definir la violencia en el sistema educativo pasa por reconocer su multiplicidad y su carácter siempre relativo y relacional. La violencia institucional, el ausentismo docente, la propia violencia simbólica encarnada en la institución, la exclusión social, la segregación, la estigmatización, los sentimientos de inseguridad o la inseguridad real, son todos elementos que inciden en ella y forman parte de la misma. No obstante, la perspectiva de Elias tiene la potencialidad de vincular la violencia con los modelos y las configuraciones sociales que se dan tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Esto permite desnaturalizar la violencia, analizar sus interdependencias e instalar una perspectiva crítica en todos los planos: en relación a la institución, a sus objetivos, a sus actores, y a aquellos que la investigan y actúan sobre ella. Así, el análisis de su naturaleza permite comprender en profundidad por qué gran parte de los problemas de “violencia” en la educación son, al decir de Charlot, “incivildades”. Conflictos originados en torno a usos, costumbres y valores, más que a delitos y hechos de sangre.

<sup>3</sup> Tampoco es que la violencia se erradique, o se tienda al fin de la violencia. Aunque en los hechos, las violencias y guerras continúen, se acepta que la tesis de Elias es acertada en tanto la conciencia social ha cambiado. En la actualidad, no se acepta la violencia hacia los niños, las mujeres o los animales. Más bien se trata de un “horizonte de expectativas” dado que, más que los individuos, se civilizan las expectativas de comportamiento cristalizadas en diversos logros evolutivos (Le Roy Ladurie, 1997). Elias postula también que el proceso civilizatorio no es rectilíneo, no obedece a una teleología histórica o proyecto planeado, sino que es un oleaje, creciente y decreciente. La civilización no es un proceso concluido y está siempre amenazada. Hay así procesos descivilizatorios, tales como el holocausto o las masacres étnicas.

## 2.3 Del conflicto en la educación, a la educación en convivencia |

Atribuir una lectura política es señalar el punto exacto en el que el fenómeno afecta a los actores más débiles de la sociedad. Hemos intentado explicar por qué consideramos que es adecuado hablar de convivencia y no de violencia. Precisamente, esto tiene consecuencias para un trabajo en convivencia que parte de modificar un conjunto de visiones. La interpretación en la que se muestran los déficits sociales que impiden al sistema educativo llevar adelante su tarea y el modo en el que los mismos originan la violencia, tienden a situarlo como el elemento a proteger. De hecho, en el sistema educativo, quienes deben ser protegidos son los jóvenes, víctimas de un modelo social que los excluye a diferentes niveles, lo cual se comprueba en las altas tasas de repetición, extraedad y abandono de la escolarización secundaria en Uruguay (ANEP, 2005).

En este proceso debe destacarse la importancia que adquieren diversos procesos a nivel de la subjetividad de los estudiantes. Por un lado, la conformación de estigmas que van desde aquellos en los que el alumno naturaliza la condición del que no aprende, la del violento, los estigmas del cuerpo (gordura, fealdad, diferencias), la pobreza o el consumo, los estigmas sexuales, los de género o los raciales hasta los de aquellos que son apartados por “nerds” o “tragas”. Estas diversas formas de estigmatización, discriminación o segregación se vinculan directamente al fenómeno del maltrato escolar, más conocido como “bullying”.

Sin embargo, el sistema escolar suele preocuparse sobre todo por aquellos conflictos que se manifiestan en los que adoptan particularmente una cultura contraescolar, centrada en la construcción de una práctica de resistencia del sistema educativo, sus normas y sus saberes. Este proceso es preocupante en tanto estructura



identidades basadas en la oposición al sistema, las cuales, por un complejo conjunto de conexiones, refuerzan procesos sociales de exclusión. Este proceso, de importancia en la conformación de las identidades juveniles en sectores populares o socialmente excluidos, finaliza muchas veces en la atribución de estigmas sociales que los estudiantes incorporan por vía de la construcción de una identidad deteriorada. En este aspecto es imprescindible acentuar la necesidad de una reversión de las relaciones que la escuela tiene con los jóvenes, pues, como lo ha mostrado Willis (1988) en su clásico trabajo, la cultura de la resistencia escolar es una de las vías que conducen a la reproducción de las desigualdades de clase. Pero este fenómeno, insistimos, no abarca al conjunto de los conflictos y fuentes de malestar que se producen en el sistema educativo.

Según Willis, la cultura opositora de los jóvenes no tiene por finalidad intencional reproducir su situación de origen, de la que tal vez desean salir. Pero la actuación conjunta de procesos que se vinculan al papel de los adultos, a los significados de la institución, al capital cultural con que ingresan los estudiantes y a las capacidades de las que los dota la escuela en el proceso educativo, hace que muchos de ellos se relacionen con la escuela por vía de la resistencia y oposición a sus prácticas, saberes y valores. Por ello:

«La sociología de la violencia escolar está fuertemente vinculada a una sociología de la exclusión, o, si se prefiere, de la inclusión en la exclusión, que opaca el sentido de la escuela tanto para los nuevos contingentes de estudiantes que viven con gran fuerza las desigualdades sociales del destino escolar, como para sus docentes, con grandes dudas respecto de su misión, y esto particularmente en el liceo, cuando el fracaso escolar se hace más visible.»<sup>4</sup> (Debarbieux y otros, 1999:9)

Por otra parte, las reglas básicas de socialización entre jóvenes, que los obligan a defenderse de las violencias ejercidas por otros –sea dominando la violencia, sea apartándose de ella–, constituyen una de las muestras de que el uso de la violencia en las relaciones interpersonales es ejercitado al interior de la escuela. En este proceso, como lo apuntamos anteriormente, es extremadamente significativa la ausencia de los adultos de la institución, y cabe preguntarse si los docentes, funcionarios

<sup>4</sup> La traducción es nuestra.

y directores no atienden al problema por sobrecarga, por entender que no les compete, que nada podrán hacer para modificarlo o porque forma parte de las reglas del juego en el mundo juvenil.

Una hipótesis, en este sentido, puede sugerir que la separación establecida entre saber y reglas de sociabilidad presupone que el trabajo educativo en términos de reglas de convivencia y normas de sociabilidad no es de competencia de los docentes y de la escuela, sino de la familia. Efectivamente, como lo mencionáramos con anterioridad, esta hipótesis puede sustentarse en la tradición educativa uruguaya, cuya impronta *vareliana* tiene fuerte inspiración francesa, que entiende que la tarea del docente consiste en transmitir conocimientos y que la escuela no participa de la educación en normas de convivencia sociales, las cuales deben ser inculcadas en el ámbito de la familia y reproducirse automáticamente en el *espacio escolar*.

Sin embargo, la realidad muestra que la escuela está perdiendo una oportunidad de educar en valores dialógicos y reglas de convivencia, al no actuar sistemáticamente en esta área. Y esta carencia se encuentra, desde nuestro punto de vista, vinculada a la idea de que la pedagogía y las reglas en el arte de enseñar solo deben ser adquiridas por el docente y ejercitadas en clase para la transmisión de conocimientos, como si la vida social y afectiva del entorno escolar fuese una “cosa aparte”, sin importancia.

No obstante, la experiencia indica que los jóvenes están necesitando de los adultos tanto para protegerlos de los efectos de la violencia como para guiarlos y comunicarles otros modelos de relacionamiento y resolución de conflictos. Obviamente, la incapacidad de salir del círculo de la sociabilidad violenta entre jóvenes se debe al desconocimiento de otras reglas de sociabilidad, las cuales no pueden ser aprehendidas a través de un libro o de una transmisión oral, sino a través del ejercicio, en la práctica escolar cotidiana, de nuevas formas de relacionamiento. De este modo, al dejar a los estudiantes “solos”, los adultos de la institución pierden la oportunidad de mejorar el clima escolar, de facilitar su tarea y refuerzan una división entre saber y vida social, que solo perjudica la tarea docente. La lógica de aislamiento “del mundo” bajo la que se instauró el proceso de transmisión de conocimientos en la escuela, la transformó en una institución muy capacitada en lo que a acumulación de conocimientos y pedagogías refiere, pero desprotegida en sus habilidades para trabajar el vínculo social con los jóvenes.

Cuando el mundo social al que el sistema educativo se dirigía estaba compuesto por jóvenes de clases medias altas y clases altas, en condiciones en las que la institución educativa pública gozaba de gran legitimidad social por su capacidad de transmitir saberes contribuyendo a la igualdad social, así como de insertar a los jóvenes en el mundo del trabajo, el relacionamiento social al interior de la escuela no era puesto en cuestión. La transgresión a las normas de convivencia era menor, la legitimidad de los jóvenes como conocedores de sus derechos también. Asociada con el temor a la institución, en ese momento histórico, la escuela resolvía, por vía de la imposición autoritaria, un conjunto de conflictos que no aparecían como tales a los ojos del sentido común o de los analistas.

A su vez, esta mayor legitimidad de la escuela frente a su público hacía que se toleraran más sus propios actos de violencia. Por este motivo, el relacionamiento autoritario y normativo fue, por mucho tiempo, el sustento de una relación que era socialmente percibida como más pacífica (Vivet y Defrance, 2000).

En los años 80, el acceso a la educación por parte de los jóvenes originarios de los sectores pobres y tradicionalmente excluidos de la educación modificó este tipo de relación. A ello se sumó la crítica a las formas de ejercicio de la autoridad y las modalidades disciplinares de nuestro sistema educativo a la salida de la dictadura. El sistema educativo perdió en gran parte las bases sociales de su legitimidad para resolver, desde la autoridad y la imposición violenta, los nuevos conflictos que se estructuraban en su interior. A su vez, no se asentaron en el ejercicio de la profesión docente, prácticas sostenidas de trabajo a nivel del relacionamiento con los jóvenes, a lo que se agregan condiciones estructurales de desarrollo del sistema de enseñanza uruguayo con bajos salarios y escasa inversión en infraestructura en medio de una fuerte expansión de la matrícula (ANEP, 2005). Sin dudas, esta situación debilitó a los actores en su capacidad de dar cuenta de la tarea. En sintonía con lo expuesto, estimamos adecuado replicar las consideraciones efectuadas recientemente por el sociólogo ibérico Xavier Bonal:

«Las reformas institucionales han ignorado tradicionalmente las múltiples y diversas respuestas de los receptores. Establecen cambios en las estructuras de mensajes del sistema con la voluntad formal de adaptarse a la diversidad de los sujetos, pero las rigideces sistémicas dejan poco espacio a la aplicación flexible de los dispositivos. Así, se generan nuevos dispositivos pedagógicos que procuran mejorar las condiciones del alumnado con mayor riesgo educativo, pero que carecen de la flexibilidad necesaria para adaptarse a las

particularidades de cada uno. Son reformas, en definitiva, incapaces de generar –políticas de subjetividad–. El potencial fracaso de las reformas puede ser generador de descontento entre aquellos que deben aplicarlas y entre aquellos que deben ser los supuestos beneficiarios. Y una consecuencia lógica de todo ello es la –profecía que se cumple a sí misma–. En la medida en que los alumnos no responden positivamente a los dispositivos, se confirma para los –emisores– que –nada funciona con estos chicos–, incapaces como son de aprovechar incluso los –trajes a medida–. Asimismo, la constatación de que incluso con los cambios no se consigue el éxito escolar esperado, sumerge a los receptores en la incomprensión y la percepción de inutilidad de una institución que parece no saber responder a sus necesidades.» (Bonal, 2011:227-228)

Al día de hoy, la base de la formación sigue siendo la transmisión de conocimientos académicos de corte enciclopedista, transmisión que se espera que se haga bajo el signo del respeto a la palabra del profesor. Los docentes siguen definiendo que el eje de su trabajo y del vínculo con los jóvenes es la relación con el saber. Esto se plasma en falta de herramientas de trabajo, de prácticas y de respuestas frente a problemáticas sociales que no se resuelven de forma “razonada” en una ecuación o en un pizarrón, sino a través del relacionamiento con el otro.

El cambio se verifica si nos aproximamos a concepciones tales como la de Charlot (1999), quien define la relación con el saber como una relación con el mundo, consigo mismo y con los demás. Esta definición muestra la imposibilidad de restringir el proceso educativo a la acumulación de información sobre áreas diversas del conocimiento.

## 2.4 Institución educativa y producción del conflicto |

Todo parece indicar una dificultad del sistema educativo en generar nuevos dispositivos para trabajar el problema del conflicto escolar. La cultura escolar que conlleva, en nuestro país, el mandato de atención a la relación con el saber y la idea de que las relaciones de convivencia se forjan sobre la base de los valores interiorizados en el hogar, determinan muchas veces que, para docentes y directores, los problemas de convivencia aún se expliquen fundamentalmente por las “fallas” de la familia. De ahí, también, el vínculo muchas veces conflictivo con la comunidad; vincularse con niños, adolescentes y jóvenes no solamente en el terreno del saber, sino también en el de la relación con el otro, del trabajo en valores y normas de convivencia.

Esto obliga a ejercer una cierta “reflexividad institucional” (Giddens, 1995b) definida por la incorporación de conocimientos o información nueva a los entornos de la acción cotidiana que, de ese modo, se reorganiza y reconstituye. En las sociedades contemporáneas, en las que las certezas absolutas disminuyen y los contextos diversos impiden que las tradiciones permanezcan intactas, esto abre brechas de libertad para modificar la cotidianidad escolar a la vez que dificulta tener marcos de certeza. Las grandes instituciones nacionales tales como ANEP y cada uno de sus niveles educativos tienden, por ser grandes sistemas que dependen de burocracias como forma de organización institucional, a anclar sus prácticas cotidianas en dinámicas uniformes, prácticas rutinizadas y reglamentos generales. Esto conlleva el riesgo, apuntado por Weber (1999), de pérdida de sentido de las normas burocrático-legales y, en función de ello, de la acción cotidiana. De hecho, esta dinámica propia de los grandes sistemas y de las burocracias estatales occidentales se suma a

los conflictos sociales que mal se vinculan con respuestas padronizadas y no pueden nunca encontrar una respuesta unificada en todo el sistema.

Por tanto, el desafío social también interpela la organización escolar. Ello obliga a establecer respuestas que permitan la reflexividad institucional, la sensibilidad de docentes, funcionarios y directores en conocer su centro y la realidad social del mismo. Asimismo, obliga a modificar algunos elementos estructurales. En primer lugar, la formación docente, permitiendo que se apunte a una formación sólida en saberes y más realista en términos del trabajo en convivencia y vínculo con el otro, en el que todo docente debe capacitarse. No se trata de transmitir valores por vía de una asignatura, se trata de ponerlos en práctica y en ejercicio cotidianamente.

Obviamente, esta tarea no puede ser excluida ni de la formación ni de la práctica docente y debe ser implementada activamente por el conjunto de la institución escolar. Y esto, no solamente por la sensibilidad y el compromiso con la situación de los jóvenes que sufren estas problemáticas, sino también porque este déficit socializador de la escuela se manifiesta de forma inesperada, como retorno sorprendente e incomprometido, bajo forma de ataques, incivildades y violencias, operados tanto por jóvenes como por adultos al interior del recinto escolar. Finalmente, porque este problema está en el origen de la frustración laboral de muchos docentes formados en el paradigma ilusorio del “alumno ideal”, y sin recursos para enfrentar problemas tan comunes como el desorden de la clase, el desafío y la provocación, la sexualidad adolescente, el conflicto docente-alumno, y la resolución y construcción colectiva de normas. No se trata solamente de “formarse” o recibir “información”: lo que los docentes piden es orientación práctica, ya que es en la vida cotidiana y no en las asignaturas que se construye la convivencia.

Así, reconociendo que el proceso de producción del conflicto escolar y de las relaciones de convivencia al interior del *espacio escolar* involucra y compromete las prácticas de sus diversos agentes, esta reflexión sobre los fenómenos que tienen lugar en los centros educativos no tiene por objeto revertir “la culpa” a fin de adjudicársela ahora a la sociedad, la familia o la institución escolar, sino identificar problemas y procesos para poder actuar sobre ellos. Esta reflexividad de la institución sobre sí misma solo podrá ser efectiva si se reconoce que la escuela, sus integrantes y sus responsables tienen, por vía de sus concepciones de mundo y de sus prácticas, algo que ver con la emergencia del conflicto que muchas veces protagonizan.

A lo largo de este apartado hemos procurado delinear algunos fenómenos y procesos que consideramos de importancia identificar con claridad, a efectos de contribuir en la comprensión de la problemática. Entre ellos, nos importa destacar en primera instancia los efectos que las relaciones de convivencia tienen en la conformación de la identidad de los jóvenes, enfatizando la necesidad de repensar el modo en el que la escuela incide en la conformación de la cultura juvenil y comprendiendo que, en este aspecto, los docentes y responsables de la institución tienen mucho para hacer en aras de lograr mejores condiciones de intercambio y relacionamiento social. La imagen de las “tribus urbanas” es una imagen de impotencia y aislamiento, que el sistema educativo no debe aceptar. La cultura juvenil se construye en interdependencia con la trayectoria de vida y una de las inscripciones sociales más fuertes de todo niño es la que elabora en la escuela. Lo que aparece como “aislamiento” o “negación” en la adolescencia puede no ser más que una respuesta frente a la exclusión y segregación escolar. La identidad personal se afirma fuertemente en los procesos institucionales y las tempranas etiquetas de: “buen alumno”, “mal alumno”, “inteligente”, “colaborador”, “traga”, entre otras, inciden fuertemente en el camino construido en la adolescencia.

También debe recordarse que la segregación y la exclusión escolar producen efectos disruptivos en toda trayectoria de vida. En el caso de los niños, adolescentes y jóvenes que provienen de sectores carenciados, estos procesos vienen a asentarse sobre un contexto que, de por sí, ofrece pocas oportunidades de realización personal e integración social, amputando sus posibilidades actuales y futuras de participar de los posibles beneficios sociales de la educación. El rezago, las desigualdades en el logro de aprendizajes, la repetición y la desafiliación a nivel de enseñanza media sobre todo, continúan siendo procesos característicos de nuestro actual sistema educativo, que refuerzan las desigualdades sociales de origen. Estos datos estructurales son fortificados, en la vida cotidiana, por vía de la conformación de identidades sociales apegadas a los valores de la violencia y la exclusión.

Estos efectos disruptivos que se producen en la constitución de trayectorias de exclusión al interior de la escuela, se traducen en la atribución de estigmas múltiples y diferentes formas de segregación escolar. La estructuración de estigmas y segregaciones que operan en el recinto escolar reproduce las mismas categorías de exclusión que operan en la sociedad. Esto se observa en la reproducción de discriminaciones

de origen racial, generacional, de clase y de género. Por ello, todo trabajo en convivencia lo es en ciudadanía, hábitos saludables, género, sexualidad, hábitat y ecología. Porque, de hecho, el trabajo en vínculos supone rever todas las esferas problemáticas de la acción escolar y social, que siempre tendrán vínculo con la “vida” y sus conflictos.

En este contexto, el vacío de sentido que se expresa en la voz de muchos jóvenes en lo que hace a la representación que tienen del liceo, apunta a la necesidad de resignificar el espacio educativo. Este vacío de sentido contrasta con el hecho de que, muchas veces, la institución educativa es la única institución de referencia social en el barrio y el único espacio de intercambio ampliado en el que el Estado y los adultos pueden incidir para integrar, socializar y generar vínculos entre pares, mediados por la cultura, el saber y las oportunidades recreativas y de socialización.

De no revertirse este vacío de sentido, este será un elemento más que contribuya a la generación de un clima escolar apático, del cual la violencia se constituye en tanto efecto de la propia acción educativa: la violencia puede así emerger como apropiación “expresiva” del espacio escolar, que inhabilita tanto las posibilidades futuras del joven de participar positivamente del sistema educativo como del docente de llevar a cabo su trabajo y de realizarse profesionalmente.

Debe enfatizarse que este sentimiento de apatía que, muchas veces, se expresa en las declaraciones y prácticas de los estudiantes en relación a la educación, no puede ser suplido por la razón instrumental y por las promesas de integración social que el sistema ofrece. Es necesario recordar los procesos conflictivos que ocasiona el sustentar la acción educativa sobre promesas que el sistema de enseñanza no puede resolver o garantizar. Estudiar aumenta las posibilidades de conseguir un empleo, y no estudiar claramente incide en no obtenerlo. Pero estudiar no garantiza, en la sociedad actual, ni un empleo seguro ni la obtención del empleo deseado. Las carencias en las condiciones materiales de existencia –que nada tienen que ver con la obtención de créditos educativos– vuelven obsoletos estos argumentos como elementos decisivos para permanecer en el sistema educativo. Es por ello que el *espacio escolar* debe ser resignificado como lugar de vida expandiendo el presente. Su sentido es el de una institución que permita el acceso al saber y que garantice la asistencia, por el hecho de constituirse en espacio de convivencia significativo para los jóvenes.



Se construye sobre la base de un presente gratificante, no sobre la base de promesas de futuro que no controla –ni controló ni controlará–.

Un trabajo en red, con otros actores e instituciones sociales, puede fortalecer un modelo de integración social que el sistema educativo no puede garantizar por su sola presencia. Asimismo, la apertura de los centros educativos a la comunidad debe suplir un modelo de desconfianza y de aislamiento de la misma, tanto por vía del enrejado como de la protección policial. Es decir, es improbable que un proyecto de vida pueda sustentarse bajo el signo de la sospecha. Es así que el trabajo en una cultura democrática de convivencia, en la 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. Los diferentes ámbitos de participación que el sistema educativo ofrece, colaboran en ello. Los Consejos de Participación, muy especialmente, abren un camino de reconocimiento democrático de la voz de los actores que, anteriormente, no tenían formas de hacer llegar sus opiniones, visiones y perspectivas respecto de la vida del centro educativo.

En un panorama en el 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 y construcción de ciudadanía, se redobla el desafío en torno a las posibilidades de nuestro 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 a partir de la reflexión sobre los procesos que su práctica ha generado y *naturalizado*.

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 al sistema educativo le ha tocado –y le toca– trabajar en la actualidad. No obstante, otros procesos que producen y reproducen violencias e incivildades se relacionan íntimamente con las prácticas escolares, incidiendo en la conformación de la identidad 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, 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.

## 2.5 Derecho, ciudadanía e integración social

Muchas veces se ha cuestionado “la ley” por la funcionalidad del sistema legal a la consolidación de ciertos intereses económicos y políticos de quienes más detentan poder. Y muchas veces, esa consolidación se logra a expensas de las mayorías, mediante la criminalización de quienes representan o defienden intereses opuestos a la propiedad privada o a las instituciones que detentan poder político<sup>5</sup>. Sin embargo, esta perspectiva crítica del derecho debe reverse.

Un ejemplo de ello lo constituye uno de los trabajos de Edward P. Thompson de finales de los setenta. En su obra *Los orígenes de la ley negra. Un episodio de la historia criminal inglesa*, del año 1977, este analista parte de una constatación: en 1723 se introducía la pena de muerte para las personas armadas que se dedicaran a la caza de ciervos, disfrazadas y con las caras “pintadas de negro”. En poco tiempo, esa “Ley Negra” fue utilizada rutinariamente para castigar una serie mucho más amplia de transgresiones y que pronto llegaría a más de cincuenta delitos capitales. Tras una larga investigación que da cuenta de los usos y arbitrariedades de esta ley que instituyó la pena de muerte para los delitos contra la propiedad en la Inglaterra del siglo XVIII, la ponderación del sistema legal en la construcción del orden social inglés moderno no culmina en su crítica o destrucción por parte del autor. Muy por el contrario, Thompson resalta la importancia de la ley como problema histórico, a pesar de lo que su estudio de una de las peores leyes de la historia sugiere, y establece la importancia de reconocer que el sistema legal es más que pura farsa.

<sup>5</sup> Las perspectivas marxistas más críticas han mostrado, en repetidas instancias, a la ley como instrumento de dominación de clase, garantía de la acumulación capitalista de la propiedad o farsa de igualdad de derechos en un juego de brutales desigualdades de derecho.

«(...) hay una diferencia entre el poder arbitrario y el dominio de la ley. Tendríamos que exponer las imposturas e inequidades que pueden estar ocultas bajo esta ley. Pero el dominio de la ley, **la imposición de inhibiciones efectivas sobre el poder y la defensa del ciudadano contra los reclamos abusivos del poder son, a mi parecer, un bien humano incondicional.** Negar o minimizar este bien, en este siglo peligroso en el que los recursos y las pretensiones del poder continúan en aumento, es un terrible error de abstracción intelectual. Más que eso, es un error autocomplaciente que nos alienta a abandonar la lucha contra las leyes malas y los procedimientos clasistas, y a quedar desarmados frente al poder. Equivale a tirar por la borda toda una herencia de lucha sobre la ley, y dentro de las formas de ley, cuya continuidad jamás puede fracturarse sin poner en peligro inmediato a la humanidad misma.»<sup>6</sup> (Thompson, 2010:288)

¿Qué rol juega la ley en las relaciones de convivencia? El más evidente de todos, aquel que pone la justicia sobre el tapete: *¡No es justo!*, exclama una niña frente a su maestro por la sanción recibida. *¡Fue él!*, dice un compañero acusando con el dedo a otro. *Yo no fui...*, llora desconsolado otro niño al recibir una sanción. *Sos un buchón*, sentenciarán los amigos a quien los delató frente a la directora. *Lo hicieron sin saber que hería la sensibilidad del compañero*, informa la psicóloga interpelada a la hora de indagar las causas del conflicto. Es que la escuela, el liceo, son el escenario de un permanente ejercicio de justicia social. Es allí donde los niños, adolescentes y jóvenes conocen y experimentan el uso de la ley. Todos esperan del maestro y del director que cumplan su función en tanto tribunal educativo, un tribunal que dictamina justicia en el corto y largo plazo, y que emite sentencias y juicios escolares a lo largo de toda la infancia y la adolescencia. Y esto, en un ámbito diferente de la familia y organizado por el Estado.

Se pone así en cuestión la justicia de oportunidades que opera en este proceso, justicia que constituye el principio rector de la escuela (Dubet, 2011) y que opera como trasfondo de las discusiones, y del malestar escolar y social. Pero este principio se juega cotidianamente en la generación de reglamentos, normas, acuerdos, sanciones y prácticas, que ratifican o niegan a diario la distinción entre lo que es justo y lo que no.

Recordemos que la ley es un instrumento de mediación en las relaciones entre niños y adultos. Es en este marco que debemos estimar el valor real de la

<sup>6</sup> El destacado es nuestro.

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Concordamos con Eduardo Bustelo cuando afirma que la CDN pudo ser concebida ya que algo «(...) *vagamente definible como un proceso de democratización de las relaciones sociales –sobre todo al interior de la familia– estaba (y está) en proceso de desarrollo»* (Bustelo, 2011:12). Por ello, el valor de la CDN reside en fundar un hecho político que se vale de la igualdad y de la no discriminación. Y ello, sabiendo que la igualdad y la no discriminación, postulados como instrumentos de derechos humanos, resultan muchas veces inexistentes en la realidad: si en la práctica todos los hombres fueran efectivamente humanos, entonces los postulados de los derechos humanos serían innecesarios.

Las prácticas están guiadas por las normas y su interpretación, y la perspectiva de Derechos Humanos se hace fundamental para sustentar la revisión de los supuestos que, en la vida cotidiana, guían la resolución de conflictos. Evidentemente, el fortalecimiento de climas institucionales propicios para la acción educativa y la generación de normas de convivencia construidas por los integrantes de la comunidad educativa requieren de apoyo en su construcción y consolidación. Estos apoyos tienen que ven con el rol del derecho y los instrumentos jurídicos (normas, estatutos, reglamentos, códigos, etc.) y su valoración cultural.

En esta línea, la Ley General de Educación N° 18.437 fundamenta y reafirma los principios de la CDN. A su vez, procura establecer un conjunto de mecanismos que permiten la puesta en práctica de sus principios. Uno de ellos es la promoción de la participación que establece, en su artículo 76, la implementación de Consejos de Participación:

«En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media 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.» (Ley General de Educación, 2008:32)

A estos Consejos, entre otros cometidos, les compete elaborar propuestas relativas al proyecto educativo que construyan la dirección y el *colectivo docente* del centro educativo, al funcionamiento del mismo y a la realización de actividades sociales y culturales. Asimismo:

«Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle 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.» (Ley General de Educación, 2008:32)

El espíritu es el de fomentar el diálogo entre adultos y niños, diálogo que es condición necesaria para reducir la discrecionalidad muchas veces vigente en las relaciones entre ellos en el plano educativo. De hecho, lo que los *Consejos* potencian es la construcción de un espacio en el que los diferentes actores puedan emitir opiniones respecto de decisiones centrales a nivel de la vida cotidiana de los centros. Esto es, dar voz 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. En términos de las relaciones entre niños, adolescentes y adultos, si bien este diálogo no es condición suficiente, puede permitir escapar a la crisis de sentido en la que está inmersa la sociedad contemporánea, y que se alimenta del tratamiento discrecional entre seres humanos y del distanciamiento entre generaciones.

La definición política y filosófica de la ciudadanía observa un giro, ya que se entiende que los acuerdos colectivos y el diálogo son la base fundamental del reconocimiento y de la integración en una comunidad. No obstante, este proceso enfrenta diferentes limitantes culturales e históricas, algunas de las cuales refieren al rol y a la visión del derecho y la construcción de normas en el *espacio escolar*. Una visión centrada en la imposición de la norma 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, de expulsión, respuestas que contribuyen al quebrantamiento del *lazo* socioeducativo.

Efectivamente, 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 la 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.

La nueva doctrina de protección integral suscripta por la CDN y ratificada en Uruguay por el CNA, supone una base doctrinaria y filosófica en la 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. En un contexto en el que se habla cada vez más de “violencia en los centros educativos”, 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 ejercicio y la construcción de normas no son meras “formalidades”. Para que los Consejos de Participación no sean vistos como una instancia impuesta “desde arriba” (Ley General de Educación), es fundamental comprender cómo se vincula este ejercicio de la ciudadanía con el fortalecimiento de una comunidad educativa en la que los jóvenes estén integrados como sujetos de derecho.

Esta visión de sí mismos, que puede fortalecerse en los adolescentes –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 sobre las que puede incidir, en diálogo con los demás, y en la que se habilitan mecanismos que permiten dirimir el conflicto y el 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. El

temor a su empoderamiento es la contracara, así como el miedo a perder el control sobre la dirección del centro y su proyecto por parte de las autoridades.

Cuando hablamos de participación y de cultura de derechos, por tanto, 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 otros y se delimitarán acciones significativas para el centro. Es decir, que se determinará quiénes pueden participar y para qué lo harán. En este proceso, los estudiantes son –en virtud de su condición de edad y de educabilidad– aquellos que detentan menor poder social en la escuela (Fernández Enguita, 1996) y quienes más dificultades tendrán en legitimar sus intereses en estos espacios de participación. Por ello, a efectos de promover la participación sobre bases democráticas, es imprescindible conocer qué procesos reales 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.

El proceso de atribución de derechos a los niños como producto del proceso de democratización de las relaciones familiares y escolares, no está exento de conflictos. Tanto se enfrenta a lo que Bustelo (2007) denomina de burdo “progresismo” demagógico que concluye que si los niños tienen derechos, los adultos dejan de tener responsabilidades, como fomenta el “balbuceo reaccionario” por el cual se afirma que los derechos de los niños son incompatibles con la autoridad de los adultos.

«Otra vez la ilegitimidad de la discrecionalidad constituye la clave para superar este falso dilema. No es la autoridad de los adultos y las instituciones lo que los niños y los adolescentes rechazan. Es nada más, pero tampoco nada menos, que el autoritarismo, entendido como la autoridad despojada de razones.» (Bustelo, 2011:14)





# Capítulo 3

Participación y educación  
en (y para) la ciudadanía





### 3.1 Democracia y educación

Es claro que la escuela, como institución del Estado, cumple un rol fundamental en relación a la formación del *ciudadano*, lo cual supone que lleva a cabo una tarea de inculcación de ideas respecto de la esfera política y del conjunto social. Pues la institución escolar procura formar consenso en torno a la naturaleza del régimen político que cada sociedad se da y usualmente las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para reforzar su identidad. Es frecuente, también, que el cambio de un régimen político a otro conlleve la modificación de contenidos curriculares en el área de formación en ciudadanía, tal como ha sido el caso de Uruguay. La sustitución de asignaturas como “Educación Moral y Cívica” por programas de formación en Derechos y Ciudadanía, o la inclusión del Espacio Adolescente en el entramado curricular, son testimonio de estos cambios.

Es importante esclarecer en qué consiste la formación en ciudadanía. Refiere a diversas modalidades de enseñanza de valores e ideas pero, aunque la incluye a través de contenidos programáticos específicos, trasciende su transmisión curricular, ya que requiere de su puesta en práctica. Es que en la escuela, por primera vez, los niños son tratados como integrantes de colectivos, y los alumnos aprenden a comportarse como miembros de estas comunidades. Fernández Enguita (1996), en este sentido, acierta cuando sostiene que en las democracias parlamentarias las escuelas son escenario de formas de participación que reproducen en miniatura la estructura del Estado sin que exista por ello un isomorfismo total.

«Si nos ocupamos en exclusiva de los estudiantes, que son quienes se supone que están aprendiendo, la posibilidad de elevar peticiones y quejas, de expresarse libremente, de reunirse, de elegir delegados para distintos órganos de gobierno, etc., se convierte por sí

misma en un mecanismo formativo que los prepara para incorporarse a la vida en una sociedad políticamente democrática. En realidad, no sólo aprenden a participar sino también a delegar el poder, el poco poder que tienen, de manera estable. Aprenden, por ejemplo, a que otros los representen en lugar de actuar por sí mismos, a no poder revocar a sus delegados sino hasta la próxima convocatoria electoral, a que sus conflictos sean resueltos a través de la mediación de órganos basados en la delegación y así sucesivamente.» (Fernández Enguita, 1996:34)

Consideramos que la formación en ciudadanía engloba tres aspectos diferentes bajo los cuales, en nuestro país, podemos pensar esta formación. El primero, más amplio, global y general, refiere a la perspectiva en Derechos Humanos que se encuentra plasmada, hoy en día, en objetivos de política a implementar en todo el sistema educativo nacional. El segundo, refiere a la conducción democrática y participativa de los centros y las reglamentaciones existentes. Así entendido, incluye las normas y reglamentos vinculados a los elementos conductuales y las sanciones previstas en caso de infracción. El tercer elemento a considerar se asocia a los contenidos curriculares específicos.

La relación entre ciudadanía y derechos humanos se sustenta en virtud de que estos derechos son considerados como un sistema de valores formulados a través de una construcción social consensuada y reconocida jurídicamente (Prats, 2010). Nuestro sistema educativo ha establecido desde el año 2006, con la creación de la Dirección de Derechos Humanos, incorporar una educación en valores propiciando una política educativa general en clave de derechos. Esto supuso, en esta misma línea, el desarrollo de planes de acción concretos:

«Desarrollar una política pública de derechos humanos con y desde la educación precisa revisar las obligaciones normativas que el derecho a la educación comprende y, según el grado de cumplimiento de cada una, pensar qué políticas concretas se pueden realizar para seguir avanzando desde un enfoque de derechos.» (Prats, 2010:159)

Aunque no cabe aquí profundizar en las mencionadas acciones y la evaluación de su impacto, sí conviene brindar un breve panorama enunciando, al menos, los cuatro grandes lineamientos de trabajo tendientes a desarrollar:

- a) la formación de docentes en la amplia temática de los derechos humanos y educación en derechos humanos;

- b) la incorporación de ejes transversales de derechos humanos para el análisis de distintas problemáticas vinculadas a la educación;
- c) la promoción de una política general de derechos humanos que pudiera orientar las decisiones y las prácticas de la ANEP;
- d) actividades de cooperación en promoción de los derechos humanos (Prats, 2010).

Para ello, a la fecha se está trabajando en la constitución de referentes departamentales en derechos humanos, integrando esencialmente sus inquietudes y demandas (formación, condiciones y medio ambiente de trabajo, otros). Asimismo, se ha continuado el proceso de implementación y evaluación del recurso para Situaciones de Violencia Doméstica en adolescentes, elaborándose un “Protocolo de Intervención para Enseñanza Media”. También se ha dado inicio al proceso de consulta, sistematización y validación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública, con la responsabilidad de coordinar todas las actividades relativas al asunto. Finalmente, están en desarrollo actividades para la sensibilización en derechos humanos y educación en derechos humanos dirigidas a todos los actores del sistema educativo (Prats, 2010).

Por otra parte, la regulación institucional de la educación en ciudadanía pasa por la política de conducción democrática de los centros de estudio. No nos referimos aquí a los lineamientos globales de conducción de política educativa nacional, sino simplemente a la definición de los lineamientos de política que habrán de regir en la regulación de la vida cotidiana de los centros. En esta dimensión, comienzan a surgir las ideas de comunidad y de participación. La comunidad es definida como «(...) la construcción de una entidad propia (identidad) a través de lazos mutuos de obligaciones y dones en diversidad de funciones y oficios (...)» (D'Elía, 2010:42). La democracia en la educación, en la concepción propuesta, se enraíza «en esa obligación común de construir comunidad» (*ibid.*, p. 41), se lleva a cabo junto a todos los actores del campo educativo y ancla en la participación. «(...) la participación alude a que, en la elaboración de proyectos, en la toma de decisiones, en el ejercicio del poder intervienen todos aquellos que están involucrados, que tienen obligaciones y funciones ante la comunidad» (*ibid.*, p. 42).

Estos conceptos son relativamente novedosos pensados como eje de la política educativa y se encuentran, en términos operativos, en pleno desarrollo institucional.

Su instrumento más claro ha pasado a nivel general por la transformación de reglamentos y por la promoción de instrumentos que viabilicen la participación en el período 2005-2009. En la actualidad, asistimos a su proceso de consolidación. Básicamente, ello supuso modificar las condiciones existentes para la participación estudiantil y favorecer la de otros integrantes de la comunidad educativa: padres, vecinos, allegados.

Este proceso de política educativa transformó algunas condiciones de funcionamiento del sistema, que limitaban la participación estudiantil. Tal como se establece en el documento institucional del año 2010, las autoridades del período 2005-2010 (D'Elía, 2010) señalaban que existía un conjunto de normas rectoras del comportamiento, los derechos y las responsabilidades de estudiantes de educación secundaria, educación técnico profesional y formación docente que resultaban contradictorias con una pedagogía del diálogo. En gran medida se atribuía a estas normas, aunque también en parte al escenario político del período posdictatorial, el alto nivel de conflictividad que caracterizó la relación entre estudiantes y autoridades. Por ello se procedió a derogar las disposiciones que se consideraban represivas y que regulaban la convivencia de los estudiantes en el seno de los centros educativos. Por otra parte, se elaboró y promulgó el “Estatuto del Estudiante de Educación Media”. Finalmente, se buscó que la gestión cotidiana de cada centro de estudios fuera «(...) *ella misma, dialógica, democrática y participativa*» (*ibíd.*, p. 58).

Esto se basó en el fortalecimiento de la participación de todos los actores. No se procuró únicamente la participación estudiantil, sino la de toda la comunidad de los centros. La participación, instrumento democrático, tenía a su vez el objetivo de consolidar esta comunidad educativa. Este instrumento se plasmó en la “Ley General de Educación” que promovió la creación de los Consejos de Participación. Respecto de la visión de la comunidad y del papel a desempeñar en la educación nacional, se buscó revitalizar su rol activo, otorgándoles más funciones.

«Nuestro compromiso con las formas participativas en el gobierno de la educación y el interés de la sociedad en la misma, reforzado por el debate educativo y el congreso nacional de educación, nos habilita a proponer que de ahora en adelante las comunidades locales asuman roles precisos de asesoramiento en todos los centros educativos. La idea, propuesta por José Pedro Varela ya en 1875 y convertida en esbozo imperfecto por las Comisiones de Fomento de la escuela primaria y las APALES de los liceos, merece alimentar de nuevo el nexo entre educación y democracia. El deseado fortalecimiento de los centros educativos, el sentido de pertenencia de alumnos y docentes –base a menudo del buen aprendizaje–, la eficiencia mayor en el uso de los recursos, la necesaria adaptación

de los principios pedagógicos y didácticos a las realidades concretas, todo ello puede ser impulsado por el asesoramiento de las comunidades locales, sin descuidar nunca la función que la educación debe cumplir en pro de la unidad nacional.» (Yarzabal, 2010:23)

Por último, y en un plano bien diferente, está aquel de los contenidos curriculares. No es aquí el espacio para su detalle en cada uno de los niveles educativos. No obstante, tanto en la educación inicial y primaria, como en la secundaria y técnico profesional, existen un conjunto de asignaturas que refieren a lo que puede denominarse “Formación Ciudadana”. A juicio del maestro Miguel Soler, quien desarrolló un análisis exhaustivo de las mismas, la mayor debilidad de nuestro sistema educativo se encuentra todavía en la formación de los nuevos docentes. En el entendido de que el renovado sistema de formación docente aún no ha desarrollado esta área, especifica que debería potenciarse bastante la discusión en este nivel. En este sentido suma a lo anterior una segunda preocupación, vinculada a la falta de un espacio para el tratamiento dialógico y participativo de las inquietudes de los estudiantes, es decir:

«Si los estudiantes de enseñanza media disponen (...) de “espacios curriculares abiertos” para explorar, en régimen de libertad, la formación de su identidad personal y su inserción en la problemática social, no se comprende por qué sus profesores no han de ser formados, también, y aunque sea en parte, con esa metodología.» (Soler, 2012:6)

Todo parece indicar que el panorama curricular puede presentar diversas áreas a perfeccionar, pero que la cuestión de la formación en ciudadanía se juega hoy en las decisiones tomadas en la vida cotidiana de los centros, y en sus prácticas de política y gestión del día a día. Fundamentalmente, es clave asumir que educar en ciudadanía tiene mucho que ver con el aprendizaje en la práctica y con la práctica de la democracia en el centro educativo. De hecho, los nuevos espacios curriculares tales como el “espacio curricular abierto” suponen la participación del estudiante y no una dinámica de transmisión de un cúmulo de normas, valores y saberes.

Así, la dimensión relativa a la consolidación de una política de derechos humanos incidirá en tanto se expanda en un conjunto de acciones y transformaciones culturales relativas a sus valores. Esto es, como “telón de fondo”. Pero nuestro objetivo, analizar la convivencia en el sistema educativo, requiere de un análisis de la realidad cotidiana y política del centro. O sea, de su sistema de reglamentos, de las dinámicas organizacionales y de las dinámicas sociales de sus actores. Hablamos, por tanto, del entrelazado de normas, reglamentos y acuerdos de convivencia en primera instancia;

de las dinámicas de los *Consejos* y organismos de actuación del centro educativo en segunda instancia (sistema de delegación estudiantil, Consejo de Participación, gremios, etc.). Finalmente, de las características culturales y sociales del centro y de sus integrantes, o sea, eso que se denomina “comunidad educativa”.



## 3.2 Participación ciudadana

La noción de participación ciudadana indica una forma de institucionalización de las relaciones políticas, que se basa en una mayor implicación de los ciudadanos y sus asociaciones cívicas. Se espera que esta implicación tenga lugar tanto en la formulación como en la ejecución y el control de las políticas públicas. Desde la perspectiva de quienes promueven estas políticas, el involucramiento de los ciudadanos en los procesos de gobierno favorece que, en el ámbito local, se puedan tomar decisiones más informadas. Asimismo, que las políticas públicas desarrolladas cuenten con la colaboración de los propios colectivos ciudadanos. Como resultado de ello, se espera que la participación ciudadana contribuya a generar una mayor confianza en el gobierno, y en las instituciones políticas y democráticas en general (Brugué y otros, 2003).

Más específicamente, el término participación ciudadana hace referencia al conjunto de acciones o iniciativas que pretenden impulsar el desarrollo local y la democracia participativa a través de la integración de la comunidad al ejercicio de la política. Está basada en varios mecanismos para que la población tenga acceso a las decisiones del gobierno de manera independiente, sin necesidad de formar parte de la administración pública o de un partido político. A estos efectos, suelen formarse consejos ciudadanos para la administración o evaluación de las políticas públicas. Durante las últimas décadas, en nuestro país, se han potenciado diversos procesos de participación pública, buscando revertir una tradición en la que las decisiones se tomaban desde los cuadros políticos o profesionales. De este proceso ha formado parte la promoción de la participación a diversos niveles en la educación. Los Consejos de Participación se inscriben en esta línea y procuran incidir en la toma de decisiones al interior de cada centro educativo.

Teóricamente, se plantea que los mecanismos de participación donde se involucran actores públicos y privados, permiten un mayor grado de confiabilidad en el sistema y de responsabilidad de la ciudadanía. Esta responsabilidad y ese control exigen, para su funcionamiento, la presencia de una cultura cívica que haya acumulado a lo largo de la historia un “capital social”. Esta forma de *capital*, idealmente, emerge en redes que se tejen en la sociedad y se materializan en situaciones horizontales de participación cívica, que favorecen el desempeño del gobierno. En estas teorías, a una sociedad fuerte le corresponde un Estado fuerte. Sin embargo, el “enraizamiento” social, y sobre todo el “capital social”, exigen una acumulación histórica que raras veces se observa, siendo la ausencia de este factor lo que dificulta la creación de nuevas formas de ciudadanía y, por ende, de reformas del Estado basadas en la participación ciudadana (Veneziano, 2008).

Al caracterizar la cultura política encontrada a partir del trabajo con los actores del sistema descentralizado, Veneziano destaca algunos rasgos que son de importancia para comprender el trasfondo en que se asienta la experiencia de los Consejos de Participación en la Educación –más allá de las distancias con el caso analizado por la autora relativo a la experiencia municipal en la ciudad de Montevideo–. Las dinámicas de los actores (vecinos y funcionarios) se encuentran fuertemente marcadas por tres vectores: a) la orientación estado-céntrica de la sociedad uruguaya; b) la cultura reivindicacionista o clientelista de los actores socio-territoriales; c) la dinámica partidocéntrica, estatista y sectorial de varias agrupaciones políticas de la izquierda uruguaya, sobre todo de aquellos sectores más moderados, la cual se encuentra interpelada mediante el discurso que desvaloriza la democracia representativa que enuncian los grupos izquierdistas más radicales. Para la autora:

«...los procesos de reforma institucional que priorizan la participación como representación de intereses a través de actores sociales, en sistemas políticos partidocéntricos, encuentran grandes dificultades y tienen muchas limitaciones para crear redes de enraizamiento social suficientemente fuertes como para aumentar la gobernabilidad”. Por otro lado, “las redes de articulación del Estado con la sociedad creadas por este tipo de descentralización, en un sistema político partidocéntrico, tienden a replicar la pauta del sistema general, partidizando la participación y las nuevas instituciones” (Veneziano, 2005:118).» (Veneziano, 2008)

Estas tendencias se evidencian en las modalidades centralistas de la organización participativa de los estudiantes, en quienes se concentra con mayor peso la injerencia

del Estado para la organización de su participación. En función de la importancia centralmente adjudicada a los Consejos para el desarrollo de objetivos de política a nivel de los centros educativos, la participación estudiantil contó con el apoyo de las estructuras centrales para la organización de sus actividades en todo el territorio nacional. A diferencia de *Primaria*, en la que las características de la edad no lo habilitan, la matriz organizacional de la *Educación Media*, tanto en su nivel *Básico* como *Superior*, ha reproducido la dinámica centralista canalizando rápidamente la participación de los estudiantes.

En principio puede indicarse que cierto riesgo de manipulación de la participación, por parte del sistema de partidos, ha sido difícil de concretar debido, fundamentalmente, al carácter autónomo de nuestro sistema público de enseñanza. No obstante, como lo desnuda la cita expuesta anteriormente, la proyección de intereses que el Estado tiene sobre estas instancias, que anula cierto ideal de conquista de objetivos por las luchas del colectivo, arroja sombras, inclusive, para los propios actores respecto de la naturaleza de este proceso participativo. Tampoco olvidemos que, en la matriz nacional, la participación estudiantil tradicionalmente se movilizó mucho más a instancias de las *agrupaciones gremiales* y, casi siempre, en oposición a las decisiones de las *políticas* de gobierno.

Por otra parte, es sustantivo también apuntar la importancia de los procesos de delegación y representatividad, que hacen a la relación entre individuo, sociedad y Estado. En este sentido, Fraiman y Rossal (2011) apuntan a la matriz cultural que tiene la participación política en Uruguay. Según manifiestan estos autores, las raíces son culturalmente diferentes de la idea *protestante* de participación que domina en el discurso de las agencias transnacionales que la promueven. Este es el caso del Banco Mundial (BM) o del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de las agencias de cooperación y de las ONG vinculadas a ellos, en las cuales se basan varios de los programas educativos que incluyeron la idea de participación y de comunidad. En el caso uruguayo tenemos una sociedad de origen católico, con un proceso de secularización temprano que aunó laicismo a escolarización y ciudadanización. Por ello, el concepto de ciudadano sustituyó las implicancias políticas del vecino. Vecino pasó a ser la categoría que designa al padre o madre de familia habitante de un barrio. De este modo, la participación en Uruguay es la participación política, que adopta distintas formas de la delegación y la representatividad. Es por esto que la «(...) *relación entre individuo*

*y sociedad –o Estado– será una relación de discontinuidad, a diferencia del proceso civilizatorio comunitario –o sajón– donde la relación entre individuo y comunidad es de continuidad»* (Fraiman y Rossal, 2011:168).

El desconocimiento de estos supuestos implícitos es el que ha conllevado a la dificultad de prever las relaciones de la escuela con la comunidad y con los padres. Como lo veremos, en los espacios socialmente vulnerables, en la relación con los padres tiende a reproducirse la matriz en la que la institución se distancia de los mismos. La denunciada “ausencia de cultura de participación” de los padres o de la comunidad por parte de los directores, en tanto esta ausencia se transforma en impedimento a la conformación de los Consejos, expresaría esta discontinuidad. Imposibles de organizarse centralmente y concebidos históricamente como los receptores de la cultura escolar estatalmente organizada, la misión histórica de la escuela fue la de *civilizar* a los hijos de estos padres. Muchas veces, más que la participación de los padres, lo que se legitima es la participación de los vecinos reconocidos como tales en el orden social de la escuela. Cuando existen, los representantes de la comunidad suelen ser representantes de asociaciones benéficas, de instituciones aledañas que colaboran con la escuela o representantes de organizaciones públicas o privadas reconocidas. Las organizaciones de padres naturalmente se materializan cuando hay una historia de luchas y conquistas –siendo propiamente aquello que se espera de la comunidad– o una trayectoria sostenida en la APAL o en la Comisión de Fomento Escolar.

Los estudiantes, lo hemos visto, han tenido y tienen ciertos niveles de representación, movilizados en los últimos años por una política que legitimó y buscó recuperar su participación. La organización nacional del sistema de representación estudiantil amparado por la institución constituye de todos modos una experiencia novedosa, diferente de aquella que los gremios canalizaron. Detallaremos, en próximos trabajos, las características de esta participación de la que es preciso comprender sus claves inscribiéndolas en la dinámica imperante.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Estudiando las movilizaciones estudiantiles del año 1996, Graña (2005) muestra algunos rasgos de la cultura política del gremio. Constata que en las relaciones entre el gremio y la gente, el quehacer gremial traduce nociones que no parecen propias de la corta experiencia de vida de los jóvenes liceales. El autor señala una “afinidad” electiva entre esta noción (el “gremio” y la “gente”) y la concepción leninista de partido de vanguardia que debe conducir a las clases revolucionarias en su asalto al poder. Evidentemente, estas nociones deberán ser revisitadas a través del trabajo en profundidad con las mesas de delegados estudiantiles, que tienen otra configuración y característica.

En otro plano, también es relevante prestar atención al hecho de que los Consejos de Participación son instancias organizadas por el Estado con el fin de llevar a cabo cierta política. No debemos olvidar la idea de que la participación uruguaya, que persigue el “empoderamiento”, subestima «(...) *las condiciones rituales y formulaicas de los dispositivos de participación*» (Fraiman y Rossal, 2011). Parte de la desilusión encontrada en nuestros actores del sistema educativo, especialmente de los promotores de participación del Consejo de Educación Secundaria, se explica por la creencia de que el mecanismo de promoción de la participación de estudiantes, padres o representantes de la comunidad, pero de estudiantes muy especialmente, podía relativizar la importancia del orden escolar y su sistema de jerarquías.

En parte, este mecanismo lo relativiza, es verdad, porque los directores, cuando tienen el Consejo de Participación instalado en su centro educativo deben escuchar lo que este Consejo expresa y, si no lo toman en cuenta, son al menos conscientes de esta distancia. Otro correlato en la “desilusión” de quienes genuinamente creen en la participación como mecanismo de puesta en acción de los intereses de los más débiles, es el relativo al posible uso que, en las instancias de gobierno, pueda hacerse de la naciente participación estudiantil o del juego de relaciones entablado. Es significativa, al respecto, la declaración realizada por una representante en el Encuentro Nacional de Delegados Estudiantiles de Segundo Ciclo del Consejo de Educación Secundaria del año 2011:

«No queremos que los medios vengan acá porque está el Presidente. En cuanto el Presidente se va, desaparecen. Queremos que vengan porque les importa lo que tenemos para decir.» (Delegada estudiantil, Departamento del Interior, 18 años, Segundo Ciclo de Educación Media)

Consagrado en el marco legal vigente, que otorga voz pero no voto a los Consejos, este empoderamiento es tan real como relativo. Es real en lo que refiere a la movilización que la representación de los estudiantes supuso como colectivo. En los centros educativos en que se trabajó, los relatos de los jóvenes que integran los Consejos de Participación muestran cambios y transformaciones movilizadoras en su experiencia vital. La asunción de un nuevo estatus en el centro educativo, la experiencia democrática de la elección y la búsqueda de apoyos, la movilización que supone la posibilidad de ser elegido, la experiencia de la popularidad, los cuestionamientos respecto de lo que supone “ser justo” y “representar” son elementos

valorizados por todos ellos. Se diferencian claramente, además, del tradicional mecanismo de participación que es el de la selección de delegados y representantes de clase. Esta modalidad –a la vez que cumple otras funciones y a pesar de ser la más extendida en nuestro sistema de enseñanza– se limita al relacionamiento de las aulas con la dirección del centro y consideramos que constituye sobre todo un mecanismo de comunicación institucional.

Es real también, en tanto en las instancias nacionales de la mesa estudiantil se ha ido conformando una agenda de trabajo que los delegados llevan a los Consejos de Participación de cada centro educativo. Lo mismo podría ocurrir con los docentes; no obstante, los procedimientos de selección, las menores expectativas de los mismos respecto a estos Consejos y las diferencias internas en términos de sus colectivos y gremios, hacen que su participación no tenga este carácter orgánico al interior de los Consejos de Participación. Más bien, los casos investigados muestran que los docentes que participan lo hacen por compromiso con el centro educativo y sin el horizonte de una verdadera plataforma orgánica.

La importancia de conocer los mecanismos de poder que buscan los gobiernos al instalar los Consejos debe, por tanto, incorporar el conjunto de prácticas o “rituales” que se siguen en su instalación, determinar en qué cultura de participación se instalan y con qué colectivos trabajan. No debemos olvidar que la instalación de los Consejos de Participación en la *Educación Media*, por ejemplo, surge del trabajo de un conjunto de actores nacionales que procuraron revitalizar la participación estudiantil aplacada en el período dictatorial. Ella tiene un signo diferente de la participación en la *Educación Primaria*. A ello se sumaron, en una línea diferente, un conjunto de programas apoyados por el BM, el BID, UNICEF y diferentes ONG, que promovieron la participación bajo otros supuestos y con distintos objetivos. A modo de ejemplo, la participación de la comunidad se contempla en la conformación de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) como requisito solicitado en el BID.

Si recordamos la importancia histórica de las Comisiones de Fomento Escolar, *Primaria* resulta, sin dudas, el nivel educativo en el que la tradición de participación se une más a la raíz comunitaria. En el caso del Consejo de Educación Secundaria, la participación y su concepto escasamente se involucra a la comunidad, vinculándose mucho más a la conformación de experiencias ciudadanas y a la promoción

de participación estudiantil. En esta línea se sitúa la colaboración de UNICEF, que potencia la participación como espacio de aprendizaje y conquista de derechos.

Una sociología de las relaciones escolares debe evidenciar, en todo centro de enseñanza, las dinámicas, tensiones y conflictos que algunas claves de la cultura política nacional reflejan en el seno de la educación. En la vida cotidiana de cada establecimiento educativo, lo que “está en juego” a través de los Consejos de Participación puede resumirse en tres dimensiones clave, a saber:

- a) Las relaciones de fuerza y de sentido entre los actores de la escuela. Es decir, el modo en que estudiantes, padres, docentes, dirección y comunidad generan un sistema de acuerdos o tramitan intereses en conflicto, se expresará en la instalación del Consejo y en sus dinámicas. La naturaleza política de los Consejos, se espera, generará y movilizará los conflictos internos dependiendo del juego político que, centralmente, la *Dirección* permita constituir.
- b) Por otra parte, las luchas internas respecto de la legitimidad de los representantes pueden reproducir procesos de exclusión. Para ello, debemos identificar qué legitimidades se reclaman para participar de los Consejos. Esto es, qué características se esperan de los docentes, estudiantes, padres y representantes de la comunidad como legítimas para integrar este orden.
- c) Finalmente, la ingeniería de la participación supone ritualidades que deben conocerse. Los mecanismos de conformación de agenda, uso de la palabra, elección de representantes y ritos de funcionamiento son todas claves fundamentales.

En nuestra cultura política, ello equivale a conocer el peso que, en la relación entre *individuo* y *sociedad*, tiene el sistema de delegaciones y representaciones en la conformación de estos Consejos al interior del centro educativo. Concretamente, determinar el papel que las organizaciones colectivas apoyadas por la institucionalidad y los gremios de funcionarios del Estado tienen para movilizar recursos y acciones. Junto a ello, conocer cómo la *comunidad* aparece, se conforma y entra en relación con el Estado.

### 3.3 El centro educativo y su cultura política |

Difícilmente la participación escolar sea idéntica a la participación política, en tanto es remota la posibilidad de que los alumnos tengan el mismo poder de representación que los adultos. No obstante, esta participación puede disminuir la tendencia, por la cual los alumnos o los padres pocas veces pueden incidir en lo concerniente a la determinación de lo que hay que enseñar, cómo hay que enseñarlo y cómo serán evaluados los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, incidir en aquello que constituye el *núcleo* de la vida escolar.

Se aprende, así, a manejar el conflicto en una sociedad democrática, canalizándolo a través de los mecanismos institucionales existentes. Este es, en Uruguay, un proceso en vías de desarrollo. Nos referimos, específicamente, a la promoción de una cultura de participación y de derechos, a la inclusión de la participación de los estudiantes en la propia estructura política de la escuela. Reiteramos una vez más, desde el año 2005 se vienen impulsando sistemáticamente estos procesos, pero todavía están en fase de consolidación.

A esta novedad debe sumarse el hecho de que la participación no recae en un espacio socialmente homogéneo. El proceso de evolución y paulatina diferenciación del sistema escolar –por no decir ya de fragmentación– ha determinado la existencia de diferentes microculturas políticas en el sistema educativo público nacional. Caracterizar y conocer estas culturas es uno de nuestros objetivos primordiales, ya que las mismas solo han sido tangencialmente analizadas con anterioridad. Es a estos efectos que debemos dar cuenta de dos conceptos que permiten comprender la relación entre cultura política y cultura escolar. En primera instancia, la inclusión del concepto de comunidad.

La cotidianidad escolar se juega en el marco de un colectivo, una comunidad, que tiene sus propias características y particularidades. ¿Qué entendemos por comunidad



educativa? El concepto se utiliza frecuentemente y forma parte también de la legislación existente (representantes de la “comunidad educativa” en los Consejos de Participación). Al respecto, recurriremos a las definiciones tradicionales del concepto de comunidad, formuladas por Weber en su distinción entre comunidad y sociedad. Para este autor, la esencia de la comunidad es una relación social en la cual se inspira la acción social y el sentimiento subjetivo de los partícipes a fin de constituir un todo. A diferencia de ella, la sociedad es una relación social en que la actitud se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o valores). Así, la mayoría de las acciones sociales participan en parte de la “comunidad” y en parte de la “sociedad” (Weber, 1992).

El sentimiento de pertenencia es clave en la definición, ya que el hecho de participar de algunos rasgos o conductas de cierta situación no implica una comunidad ni la crea. Weber establece que ella existe, propiamente, sobre la base de “ese sentimiento” de la acción recíprocamente referida y en la medida en que esta referencia “traduce el sentimiento de formar un todo”. Así, la claridad con que se establece la diferencia entre ambos tipos de agrupaciones, comunidad y sociedad, radica en un punto subjetivo de difícil formalización, que es el sentimiento de pertenencia.

Punto de partida y punto de llegada, los instrumentos de promoción de la participación muchas veces requieren de la identificación de representantes de la “comunidad” (local, de vecinos, educativa, barrial, etc.). Pero, a su vez, también tienen por objetivo conformar y estrechar lazos comunitarios allí donde estos son escasos. Se entiende que el empoderamiento —la participación en la toma de decisiones sobre diversos aspectos de la vida cotidiana— permite reforzar o crear este sentimiento. No obstante, la dificultad es visible: el sentimiento de pertenecer puede o no existir, es difícilmente formalizable y no siempre compartido en su sentido y sus consecuencias por los integrantes posibles de una cierta comunidad. Un estudiante que ha sido excluido de su liceo puede aún sentir que pertenece a él. Los maestros de una escuela pueden no sentirse parte de la comunidad de la misma, ya sea deslindándose de la identificación con cierto barrio o con determinado conjunto poblacional, lo que podría, por esta vía, excluir a un actor sustantivo para los Consejos de Participación. O, el profesor que dicta seis horas semanales de clase en un liceo puede sentirse ajeno a la realidad de los alumnos, de los padres y del barrio.

En casos de indefinición, resta la posibilidad de remitirse a los elementos formales que el concepto de sociedad incluye. El lazo formal del estudiante, del padre,

del docente, del director con la escuela parece claro. La pertenencia territorial del centro educativo a una zona para identificar la “comunidad local” tal vez sea un criterio que resuelva el problema de identificar a representantes de la “comunidad educativa” (el conocido “afuera”, o “entorno”, utilizados para referirse al barrio). Otra posibilidad es la de apelar a aquellas instituciones que, por razones filantrópicas, sociales o económicas, participan de algún modo de la vida del centro (comerciantes, asociaciones civiles, iglesia, instituciones municipales o estatales que trabajan en concordancia con el centro, etc.).

Claramente, la pertenencia a la comunidad puede ser objeto de conflicto. Sea porque se la quiere ampliar, sea porque se la desea restringir, sea porque se anhela ingresar. Un ejemplo paradójico de exterioridad lo constituye la denominación del programa que, en el año 2006, se aprobó a efectos de contar con seguridad policial en los liceos: Programa “Comunidad Educativa Segura”. La denominación parece develar una filosofía en la que “comunidad educativa” está “segura”, no es amenazada, si la presencia policial protege al recinto escolar de su propio entorno o de las acciones de los alumnos, padres, vecinos o jóvenes del barrio.

Así, no pensamos en la comunidad desde una mirada idealizadora de la misma. La comunidad escolar, en tanto *colectivo humano*, está surcada por relaciones de poder, y en ella quienes menos poder tienen, hoy en día, son los estudiantes y sus referentes, padres o familiares. En relación a ello, Sen explica claramente que la idea de comunidad, tratada muchas veces como “capital social” se constituye en cuanto fuente de poder social e inscripción (en cuanto, precisamente, que capital). No obstante esto, la misma comunidad puede también ser fuente de exclusión y discriminación.

«(...) el hecho de identificarse con los demás en la misma comunidad social puede hacer que la vida de todos sea mucho mejor dentro de esa comunidad; por tanto, el sentido de pertenencia a una comunidad es considerado un recurso, como el capital. Ese concepto es importante, aunque debe complementarse con un mayor reconocimiento de que el sentido de identidad puede excluir, de modo inflexible, a mucha gente mientras abraza cálidamente a otra. La comunidad bien integrada en la que los residentes hacen instintivamente cosas maravillosas por los demás con prontitud y solidaridad puede ser la misma comunidad en la que se arrojan ladrillos a las ventanas de los inmigrantes que llegan al lugar. La desgracia de la exclusión puede ir de la mano del don de la inclusión.»  
(Sen, 2008:24-25)

Algunos trabajos sobre participación en Uruguay han mostrado, precisamente, cómo los jóvenes son el sujeto vulnerado y excluido de la comunidad que tiende a rechazarlos (Fraiman y Rossal, 2009). Por este motivo, promover la participación de los alumnos en la escuela requiere de un conocimiento cuidadoso del conjunto de relaciones sociales y de poder que están en juego. Todas las políticas que promueven la participación deben, para lograr sus cometidos, conocer sobre qué bases reales, en cada comunidad, se construyen las relaciones de intercambio entre los diferentes grupos que la integran. Es decir, quién tiene legitimidad en la comunidad para tomar la palabra, proponer acciones y liderar la conducción de una organización.

Efectivamente, todos los espacios que suponen la representación y la participación deben evitar el problema de la discriminación. Y el problema de la discriminación tiene mucho que ver con la visibilidad y el uso de la palabra en espacios públicos. Pues la pertenencia y la legitimidad dependen de roles y reconocimientos a efectos de que alguien pueda “tomar la palabra”, y ser escuchado en sus ideas y propuestas. Esto es, propiamente, participar. “Tomar la palabra” está en el origen mismo de los mecanismos de debate y discusión –la asamblea– y su incidencia en los procesos de delegación y representación –la elección–.

Sabemos que el “ágora” no es un espacio en el que los argumentos sean escuchados únicamente con criterios de razonabilidad. En su teoría de la acción comunicativa, postulando que el lenguaje es performativo, un instrumento de acción, Habermas (1981) establece que el poder, el dinero y la influencia ejercen, en el ámbito de la vida cotidiana, limitantes para que sean escuchados los argumentos de quienes participan en el diálogo. Desde otra perspectiva teórica, Bourdieu establecerá que para comprender el poder del lenguaje, debe comprenderse el juego simbólico que existe en su uso. Este presupone explicar las condiciones sociales del uso de las palabras.

«Sólo excepcionalmente –es decir, en las situaciones abstractas y artificiales de la experimentación– los intercambios simbólicos se reducen a relaciones de pura comunicación y el contenido informativo del mensaje agota el contenido de la comunicación. El poder de las palabras sólo es el poder delegado del portavoz, y sus palabras –es decir, indisociablemente la materia de su discurso y su manera de hablar– sólo pueden ser como máximo un testimonio, y un testimonio entre otros, de la garantía de delegación del que ese portavoz está investido.» (Bourdieu, 1985:67)

Por ello, explica Bourdieu, intentar comprender lingüísticamente el poder de las manifestaciones lingüísticas y buscar en el lenguaje el principio de la eficacia del lenguaje de la institución equivale a olvidar que la autoridad llega al lenguaje desde afuera. De este modo, cabe preguntarse qué ocurre con las dinámicas participativas en el *espacio escolar*. En síntesis, esto refiere a los mecanismos de selección de los representantes docentes, estudiantiles, de la comunidad o de los padres, en los que se basan los Consejos de Participación. Por lo pronto, surge la necesidad de reconocer los mecanismos de poder y de empoderamiento de padres, alumnos, docentes y representantes de la “comunidad” para comprender quiénes participan y cómo lo hacen. Es a esta comprensión que se aboca el conocimiento de la cultura escolar y sus relaciones de poder en cada uno de los centros educativos. La exclusión escolar, el acercamiento al barrio, la conflictividad docente, la integración de los padres, son todos elementos que nos acercan a características determinadas del entramado social en el que se construye esta cultura, y que pueden explicar cómo se conforma el otorgamiento y el reconocimiento de legitimidades respecto de quién está apto para tomar la palabra, para participar.

Debemos saber qué alumnos son aquellos legítimos para hablar, y en esto pesará sobre todo la perspectiva de la institución si no existe ejercicio democrático sostenido en los estudiantes. Probablemente, los estudiantes invisibles o más rebeldes, aquellos en los que también hay que fomentar la pertenencia por vía de la participación, difícilmente sean elegidos. Entre los representantes de la comunidad puede ocurrir lo mismo. Aquellos grupos con más influencia en el entorno social del centro tal vez sean privilegiados frente a otros. Respecto de los docentes también, aunque de modo diverso ya que cuentan, en el sistema nacional de educación pública, con una tradición asentada de participación y sindicalismo. Finalmente, en lo que refiere a los padres, habrá que conocer los criterios por los cuales se proponen y eligen algunos de ellos, quedando afuera otros.

Si comunidad, representación, legitimidad y uso de la palabra son fundamentales, el problema de la fragmentación social agrega un último elemento conceptual a tomar en cuenta. Consideramos que la comprensión de los elementos que determinan cierta cultura política requiere de abordar y conocer el modo en que nuestro sistema educativo se ha ido diferenciando para atender a la creciente matrícula estudiantil, y ello especialmente como resultado de los procesos de masificación de

los años ochenta. En las sociedades actuales, la cultura escolar está fuertemente marcada por la existencia de escenarios fragmentados, entendiendo por fragmentación la “distancia social” entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad. Postulamos que en Uruguay, tal como Tiramonti lo describe para Argentina, es posible pensar en la hipótesis de que, desde los años cincuenta, a medida que el sistema educativo incorporaba sectores emergentes, construía fragmentos diferenciados para esta incorporación. El mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorporaba a todos por igual tenía un rasgo desigualador en la medida en que la incorporación se realizaba generando segmentos diferentes para los grupos que accedían al bien educativo (Tiramonti, 2009).

La fragmentación se manifiesta en las modalidades por las cuales las comunidades excluyen, limitan o condicionan el acceso a determinados recursos al resto de los miembros de la comunidad. Se trata de un modelo de segregación que afecta la distribución de “ciertos bienes sociales” o impide un acceso abierto a recursos “socialmente valorados”. Según manifiesta Tiramonti:

«Se trata de un concepto que contrasta con el de diferenciación estructural. La distancia social está relacionada con lo cultural y lo moral, hace alusión a los lazos de entendimiento e intimidad entre los grupos que conforman la sociedad, mientras que la diferenciación estructural hace referencia a condiciones objetivas –económicas y políticas– de desigualdad.» (Tiramonti, 2009:28)

Sin dudas, las diferencias objetivas tienen un papel central en la definición de la calidad del lazo social y, por lo tanto, de “distancia entre los diferentes grupos”. Además, junto a la autora, entendemos que cuando se plantea que el campo educativo está fragmentado, se hace referencia a distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya se trate de conocimientos, capitales culturales o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan. Hablar de cultura política, y por tanto de convivencia, de participación y de representación, supone abordar los valores, las expectativas y modos de vida que se encuentran en cada centro. Tender una perspectiva de sociedad significa evaluar qué distancias se expresan en los distintos centros para estas dimensiones. Las desiguales expectativas de aprendizaje sobre el alumnado, el descrédito moral de la “comunidad”, del “entorno” o del “contexto” del centro, son elementos que expresan estas distancias.

### 3.4 Representación: innovación y tradición

Como lo mencionáramos, pensar la escuela es también un modo de pensar el Estado. Y permite pensarlo en una fase particular: aquella en la que el mismo es un agente activo de construcción cultural de la sociedad. La comprensión de su naturaleza cultural constituye un objeto de reflexión en sí mismo, objeto que se construye a partir de una tradición que encuentra a su exponente más claro en Weber, entre los clásicos de la Ciencia Social<sup>2</sup>. Para superar cierta visión reduccionista inducida por las primeras interpretaciones marxistas en las que el Estado moderno aparece como garante del orden económico capitalista y reflejo de los intereses de la clase dominante, es necesario aludir a su naturaleza cultural y al modo en el que trabaja el conflicto social en determinado “orden social” o “modo de dominación”, al decir de Weber. Ello impide pensarlo como entidad política abstracta que forma “ciudadanos” para un orden económico que se equilibra naturalmente y al que debe responder funcionalmente produciendo trabajadores adaptados.

<sup>2</sup> En su *Sociología de la religión*, Weber establece: «La tesis de las consideraciones que siguen no es en absoluto que la peculiaridad de una religiosidad sea una simple función de la posición de aquel estrato social que aparece como su sustentador característico, es decir, que esa religiosidad represente sólo su “ideología” o que sea un “reflejo” de sus intereses materiales o ideales» (Weber, 1997:332). Asimismo, la propia situación de clase no se encuentra únicamente condicionada por el mercado, sino también por la educación. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, escrito entre 1904 y 1905, establece que la base del cambio que introdujo el espíritu del capitalismo está en la educación religiosa. Pues la imposición de la práctica del trabajo como un fin en sí y la introducción de cualidades éticas que son la firmeza de carácter y la capacidad para la acción y el trabajo, se impusieron por vía de esta educación religiosa y a través de la Reforma y sus luchas. Es por tanto un proceso cultural el que determinó la transformación material, y este proceso, en la modernidad, se ve asegurado por el Estado. Estas afirmaciones no están hechas para negar, desde nuestro punto de vista, la incidencia de los procesos económicos en los culturales, sino para recordar la importancia de los procesos culturales que impulsa el Estado, el rol político de la educación y la incidencia de este último en la conformación de la cultura.

Así, pensar el Estado como entidad cultural obliga a focalizar los procesos sociales de dominación, legitimidad, autoridad, identidad y moral, entendiendo como este agente activo en la conformación de procesos culturales incide a su vez en la construcción de la sociedad política y civil, en la definición de lo que es un pueblo, una nación, una comunidad o las identidades generales o particulares. Esta incidencia se realiza, también, en acuerdo a una ética predominante que orientará subjetividades y prácticas.

La participación forma parte de las dinámicas de legitimación política de las organizaciones sociales modernas. La presencia activa, la posibilidad de emitir opiniones y de incidir en la toma de decisiones son formas que permiten el ejercicio del gobierno por parte de la ciudadanía y aseguran su legitimidad, al garantizar el criterio de representatividad y la posibilidad de la delegación. En este sentido, el Consejo de Participación formaliza y expresa la voluntad de la institución de crear un espacio que “represente” en su totalidad a todos los integrantes del centro educativo y de su comunidad, poniendo en pie de igualdad a sus actores para tomar decisiones. Una “sociología del poder escolar” es imprescindible para comprender qué posibilidades existen de tener un ejercicio real del poder en la escuela, por parte de aquellos que tienen muy poco poder en ella. Esto es, el ejercicio del poder de los alumnos frente a sus docentes fundamentalmente, pero también frente a sus padres y a la comunidad. Nos remitiremos ahora meramente a algunos aspectos relevados en la fase primaria de diagnóstico institucional.

Debemos recordar que el mecanismo más tradicional y extendido de participación estudiantil es el sistema de delegados de clase. Es tradicional en el sentido de que ha consistido en la forma histórica de representación de los alumnos aceptada por la institución. Consiste en la selección de entre dos y tres estudiantes que actuarán como representantes del grupo o clase en diversas instancias. El carácter tradicional no solamente se debe a la histórica presencia del mecanismo. Lo es también porque el reclutamiento casi se hace de acuerdo a características privilegiadas por la dirección institucional que supervisa, a inicios del año lectivo, el proceso de selección, apostando a las características de liderazgo personal de los alumnos. Ellas se vinculan a la confiabilidad, el orden y la racionalidad de los seleccionados. La vocación política, usualmente, no es resaltada en cuanto virtud a fortalecer. Los “líderes natos” pueden ser seleccionados si no son “líderes negativos” para la escuela. El

orden escolar prefiere, al parecer, la rutina del burócrata de confianza política antes que el carisma del líder estudiantil (Weber, 1992).

Respecto de los Consejos de Participación Liceal (CPL), en aquellos centros en los que están instalados y para aquellos que los integran, la experiencia es positiva. No obstante, para los alumnos, subyace un sentimiento de extrañamiento al experimentar el nuevo estatus que confiere la posición entre los estudiantes. Han sumado a la condición de estudiantes, la de representantes y la de mediadores, lo cual desata un nuevo sistema de expectativas y relacionamiento frente a sus pares.

Veamos la experiencia desde el relato de los delegados estudiantiles de un liceo de Montevideo. La primera vivencia significativa es aquella que desata la convocatoria para la elección. Para “ganar” la elección se movilizaron los recursos simbólicos más actuales: la votación salió del liceo y el sistema de adhesiones se expresó en las *redes sociales*: “nos agregaban a *Facebook*”. El manejo de la popularidad es evidentemente un elemento clave. Y es una experiencia de visibilidad pública movilizadora.

Por otra parte, una vez “en funciones”, una de las constataciones más significativas refiere al sistema de reclamos que se instala, las reglas de la justicia y su ejercicio, elementos todos que vienen a ponerse en juego como nuevos componentes de su vida escolar. Los reclamos son del cumplimiento de reglas no respetadas por la institución o de necesidades a satisfacer. La posición es extraña, ¿la de un abogado? ¿La de una voz neutra? ¿La del defensor de las injusticias? ¿La del sabio que aconseja a sus pares?

Este sistema de selección le supone al estudiante una legitimidad ardua de conseguir. La aceptación de sus pares, y la de los docentes y autoridades de la institución. Pero estas dos últimas no son visualizadas con claridad, pues la que importa “objetivamente” es la legitimidad conferida por los estudiantes. Al preguntarles qué opinaban respecto de la posibilidad de que las autoridades del centro educativo rechazaran la participación de un estudiante (es decir, su aspiración a ser elegido), la respuesta de los delegados fue negativa. Se entiende que lo que está en juego es el correcto desempeño de la función y no la posibilidad de la discriminación: lo que hay que hacer es continuar fomentando el ejercicio de representación para tener mejores delegados.

El ejercicio de representación moviliza la negociación y discusión de una agenda de temas, problemas y respuestas planteados por cada uno de sus representantes.



Nos aproximamos, en cierto modo, a la construcción de una plataforma programática. Estudiantes, docentes, padres y representantes de la comunidad deberán acordar una agenda común, teniendo en cuenta sus preocupaciones e intereses. Y deberán negociarla con los demás actores, negociación que dependerá del poder de cada colectivo y sus representantes. Esta agenda tiene los límites que les están atribuidos a los Consejos de Participación en las funciones que les asigna la Ley. No obstante, nada está jugado y mucho está por hacerse. Sobre este punto, los estudiantes de *Educación Media (Secundaria y Técnico Profesional)* están viviendo una nueva experiencia en Uruguay, que consiste en la organización de jornadas nacionales en las que participan todos los delegados estudiantiles del país. Las mismas, que funcionan con el respaldo de los respectivos Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional, han permitido la paulatina consolidación de una agenda nacional a nivel estudiantil.

En esta agenda, parte de los aspectos organizacionales y pedagógicos se van constituyendo. Asimismo, es interesante observar como en los centros educativos estudiados, la agenda que los delegados estudiantiles llevan al Consejo de Participación no refiere únicamente a aspectos locales, sino que incluye la agenda elaborada en las instancias nacionales de representantes estudiantiles. En esta agenda, los problemas sociales de los jóvenes también se incluyen. Recordemos las palabras de una delegada estudiantil de Bachillerato:

«No queremos más que a los jóvenes nos miren como los infractores, que cada vez que prendés la tele te digan todo el tiempo que los jóvenes son violentos. Nosotros no somos eso. No somos drogadictos, somos normales. Y queremos que acá vengan los medios a ver lo que hacemos los jóvenes y lo que proponemos. No que vengan porque vino el Presidente y se vayan con él sin hablar con nosotros.» (Delegada Estudiantil, Liceo Montevideo, Bachillerato, 16 años)

### 3.5 Los Consejos de Participación a través del relato de los directores

La instrumentación del *Primer Censo de Convivencia y Participación* en los centros educativos dependientes de la ANEP, sustentado –como mencionamos anteriormente– en la necesidad de conocer las modalidades de convivencia y participación de los alumnos, docentes, padres e integrantes de la comunidad educativa, no ha concluido todavía su fase de aplicación; sin embargo viene generando abundante información empírica plausible de ser analizada.

En función de lo precedente, nos detendremos en el análisis de las respuestas brindadas por los *directores* de centros educativos donde se han instalado los Consejos de Participación<sup>3</sup>. En primer término mostraremos los principales aportes que, a juicio de estos actores, han realizado los Consejos a la *vida institucional* de los centros. Luego expondremos acerca de las dificultades mencionadas por los mismos para instalarlos –o procurar instalarlos–.

¿Cuáles son los aportes más relevantes que los Consejos de Participación brindan a la *vida institucional* de los centros de enseñanza? La sistematización inicial de las opiniones vertidas por los directores de establecimientos educativos permite visualizar cierta tendencia generalizable: considerar que la contribución esencial de los Consejos de Participación reside en la colaboración que estos realizan a la gestión de la institución en los diferentes asuntos que a ella le competen.

<sup>3</sup> El análisis y posterior sistematización que se presenta en las tablas de las Figuras 4 y 5 de este documento, se efectuó sobre la base de aproximadamente 1000 respuestas a las siguientes preguntas abiertas, contenidas en el formulario censal: B4PA.1 Si este Centro Educativo cuenta con Consejo de Participación implementado, a su juicio, ¿cuáles pueden ser los principales aportes del mismo?; B4PA.2 ¿Cuáles fueron los principales desafíos que usted enfrentó para implementarlo?

En efecto, según lo manifestado, las mayores aportaciones de los Consejos estarían centradas en cinco aspectos: la *mantenimiento de las condiciones edilicias*, la *organización de eventos culturales, sociales y recreativos*, la *gestión administrativa del servicio escolar*, el *apoyo a la labor de los docentes*, impulsando eventualmente la tramitación de otras instancias educativas (talleres, jornadas, charlas, etc.) y, finalmente, la *gestión de recursos económicos* para satisfacer las demandas del establecimiento. También, a nivel general, un segundo conjunto de aportaciones se vinculan a la contribución efectuada por los Consejos en pos de la mejora de dos elementos sustanciales: el vínculo *escuela-familia-comunidad*, y la convivencia en el *espacio escolar*.

\_\_\_ Figura 4 \_\_\_

**Principales aportes de los Consejos de Participación  
a los centros educativos, discriminados por Consejo de Educación**

Dimensiones	CEIP	CES	CETP
Mejoramiento y/o mantenimiento de la infraestructura edilicia.	Muy frecuente	Muy frecuente	Muy frecuente
Organización de eventos culturales, sociales y recreativos.	Muy frecuente	Muy frecuente	Muy frecuente
Gestión administrativa de la institución y del servicio brindado.	Muy frecuente	Frecuente	Frecuente
Apoyo a las tareas pedagógicas y promoción de otros espacios educativos.	Muy frecuente	Frecuente	Frecuente
Gestión económica de la institución.	Frecuente	Muy frecuente	Frecuente
Contribución a la mejora del vínculo escuela-familia-comunidad.	Frecuente	Frecuente	Frecuente
Contribución a la mejora de la convivencia escolar y/o barrial.	Frecuente	Frecuente	Frecuente
Consejo de Participación instalado, pero no hace aportes significativos.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Articulación con instituciones del medio y promoción del trabajo en redes.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Creación de espacios lúdicos y recreativos.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Reforzamiento, respaldo y complementación de las tareas de otros "órganos" institucionales (Comisión de Fomento Escolar, APAL, etc.).	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Mejoramiento del Proyecto Institucional de Centro.	Poco frecuente	Frecuente	Muy frecuente
Promoción de la participación de los niños/adolescentes.	Poco frecuente	Frecuente	Frecuente
Contribución a la seguridad y vigilancia del establecimiento.	Poco frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente

No obstante estas constataciones genéricas, pueden advertirse algunos contrastes en las apreciaciones de los referentes institucionales si las discriminamos entre los tres subsistemas de educación habilitados, a instancias del instrumento legal, para constituir los Consejos de Participación. Precisamente, la tabla de la Figura 4 evidencia los matices a los que hacemos referencia.

Como puede observarse, los directores del CEIP destacan en buena medida que los Consejos de Participación están contribuyendo a la *articulación con instituciones del medio* a fin de vehicular el trabajo en redes, a la *promoción de espacios recreativos* y al reforzamiento de las actividades de las Comisiones de Fomento Escolar (CFE). Sin embargo, tanto en el CES como en el CETP, los aportes en estas cuestiones no resultan ser relevantes. Para los directores de centros educativos de enseñanza media, las contribuciones se orientan más a la *promoción de la participación de los adolescentes* y al *mejoramiento de los Proyectos Institucionales de Centro* (PIC), especialmente en el ámbito del CETP, donde los Consejos de Participación parecen tener una gran injerencia en el diseño de la futura oferta educativa de los centros. De este modo, es posible indicar que los actores institucionales de la enseñanza media reconocen la importancia de algunas funciones innovadoras que alientan los Consejos, tales como escuchar a los adolescentes o mejorar la oferta educativa, aunque aún este desarrollo se encuentra en ciernes.

Otro asunto de interés a los efectos del análisis reside en la verificación de que un conjunto importante de directores, particularmente del CEIP, argumentan que los Consejos de Participación instalados no realizan aportes significativos.

Es fundamental comprender que la función del Consejo de Participación es la de reforzar la *vida institucional* del centro educativo, potenciando la participación de todos los actores. No se trata de constituirlo en una herramienta de trabajo que únicamente potencie la labor y la visión institucionalizada de la *dirección* o del *colectivo docente*. Esto imposibilita que las nuevas voces –alumnos, padres y comunidad fundamentalmente– puedan jugar un rol activo, un papel protagónico, en la vida de la institución educativa.

En segundo término proponemos pasar del análisis de los aportes a la determinación de las principales dificultades, que explicitaron los directores de los centros educativos en torno a la instalación de los Consejos de Participación. En este sentido, considerando la situación general de la ANEP, cuatro factores son enunciados

con bastante recurrencia en aras de explicar las dificultades en la instalación o mantenimiento de los *Consejos*.

\_\_\_ Figura 5 \_\_\_

**Principales dificultades en la implementación de los  
Consejos de Participación, discriminadas por Consejo de Educación**

Dimensiones	CEIP	CES	CETP
Problemas de convocatoria, inasistencia a reuniones, falta de disponibilidad horaria de los involucrados.	Muy frecuente	Muy frecuente	Muy frecuente
Desvalorización o descrédito de la educación en la sociedad, desinterés, falta de compromiso y voluntad.	Muy frecuente	Muy frecuente	Muy frecuente
Ausencia de cultura de participación en la comunidad.	Muy frecuente	Frecuente	Frecuente
Problemas de integración del Consejo de Participación por escasa población en el medio (rural).	Muy frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Ausencia de cultura de participación de los padres.	Frecuente	Muy Frecuente	Frecuente
Resistencia de la comunidad educativa.	Frecuente	Frecuente	Frecuente
Superposición de tareas con otros "órganos" institucionales (Comisión de Fomento Escolar, APAL, CAP, Asambleas de Delegados).	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Desconocimiento de los cometidos y atribuciones del Consejo de Participación.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
No se presentaron dificultades.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Problemas de organización a nivel institucional.	Frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Ausencia de cultura de participación de los alumnos.	Poco frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente
Dificultad en viabilizar las propuestas realizadas.	Poco frecuente	Poco frecuente	Poco frecuente

El primer factor es el *problema de la convocatoria* de los involucrados, debido fundamentalmente al escaso tiempo extra disponible para acudir a los llamados que se realizan. Sin lugar a dudas, este inconveniente trasciende a todos los integrantes de la comunidad educativa, desde los propios docentes hasta los vecinos. El segundo factor es la *creciente desvalorización de la educación* en la sociedad, situación que promulga una especie de desinterés y de falta de compromiso con las necesidades y aspiraciones de la institucionalidad educativa. El tercer factor recalca en la *ausencia de*

*una cultura de participación* en términos generales, aunque en varias declaraciones se la identifica, sobre todo, dentro de la comunidad educativa o entre los padres de los estudiantes. En este caso, la dinámica de las respuestas muestra que es difícil distinguir entre las dimensiones “comunidad”, “familia” y “padres”. Aunque integran órdenes diferentes, a veces son mencionados de forma indistinta. Por último, el cuarto factor estriba en la *resistencia ejercida por algunos integrantes de la comunidad educativa* ante la idea de contar con un mecanismo de participación de estas características.

De igual manera que la sistematización anterior, esta tabla permite distinguir variaciones en las respuestas de los directores, al desagregarlas en función del subsistema educativo al cual pertenecen. *Grosso modo*, las diferencias más notorias en las apreciaciones de unos y otros se dan entre los referentes institucionales de la enseñanza primaria y los de la enseñanza secundaria. Un claro ejemplo de ello es el tema de la integración de los Consejos de Participación. Es decir, para los directores del CEIP, particularmente en el cada vez más deshabitado medio rural, alcanzar la integración *teórica* de los mismos se transforma en un serio inconveniente que obtura su efectiva instalación. Por su parte, tanto para los directores del CES como para los del CETP, este tema no constituye un verdadero obstáculo, ya que la distribución territorial de los centros de enseñanza media los ubica, salvo algunas excepciones, en zonas más densamente pobladas.

Asimismo, a la interna de la *Educación Primaria* persiste otro conjunto de dificultades que no tiene correlato en los subsistemas de enseñanza media. Según lo declarado por los directores de centros educativos del CEIP, los Consejos de Participación abonan una renovada cultura institucional que parece entrar en competencia con las tradicionales instancias de participación. En otras palabras, muchos de estos referentes institucionales entienden que los Consejos –a su juicio o a juicio de otros integrantes de la comunidad educativa– tienden a reproducir los quehaceres o prácticas de las Comisiones de Fomento Escolar o las elecciones de delegados estudiantiles. Este hecho emerge estrechamente vinculado a otras dos dificultades señaladas. Por un lado, el desconocimiento que, a nivel general, se tiene acerca de los cometidos y atribuciones del Consejo de Participación. Por otro lado, los problemas organizativos que genera la constitución de un nuevo *espacio de encuentro* a la interna del centro educativo.

Resulta de interés indicar que, desde la perspectiva de los directores e independientemente del subsistema educativo, la *ausencia de una cultura de participación de los estudiantes* no se percibe como una dificultad. En relación a ello, entendemos factible arriesgar al menos dos hipótesis que puedan explicar esta consideración. Primero, que los directores asuman que los estudiantes están desarrollando las habilidades necesarias para ejercer efectivamente la participación, por lo cual no sería una dificultad, sino un elemento a trabajar y potenciar en términos pedagógicos. Segundo, que los directores estimen que la participación de los estudiantes debe transitar, en líneas generales, por el camino del acompañamiento de ideas y propuestas emanadas del *mundo adulto*. De esta forma, la participación se transforma en sinónimo de suscripción, motivo por el cual no se traduciría en un inconveniente.

Además, cabe subrayar que, en opinión de los directivos institucionales, vehicular las propuestas emanadas de los Consejos de Participación no resulta una dificultad. Esto podría dar cuenta tanto de la pertinencia local de las propuestas realizadas, como de la conformación de una agenda de trabajo que tienda a satisfacer de manera específica las necesidades escolares.

Si atendemos a los objetivos enunciados en la Ley, en cuanto cometidos a cumplir por los Consejos de Participación, y los confrontamos con lo que los directores declaran como objetivos concretos de trabajo de los mismos, observamos grandes distancias. Las actividades que de conjunto prevalecen, y son impulsadas, son aquellas que más se vinculan a la mejora de la infraestructura edilicia y a la organización de eventos culturales o recreativos, además de fortalecer la gestión administrativa del centro o desencadenar ciertas tareas que fructifiquen en lo pedagógico. Aquellas más difíciles de concretar son las que se vinculan, precisamente, a la promoción de la participación estudiantil y al mejoramiento del Proyecto Institucional de Centro.

Debe evaluarse el punto en el que la concreción del mecanismo de representación (selección de representantes docentes, estudiantiles, de padres y de la comunidad) puede ser un obstáculo a la participación. No se trata, en sustancia, de formalizar la política instituyendo sus procedimientos. Se trata, también, de que la constitución formal del mecanismo viabilice sus objetivos de sustancia.

Aunque formalmente las prerrogativas otorgadas a los Consejos de Participación en la Ley son variadas, debemos recordar que estas se debilitan a partir de que se da voz, pero no voto, a dichos Consejos. Ellos asesoran al *director* del centro educativo, pero este último no está obligado a seguir sus lineamientos, no está obligado a tomar en cuenta lo que el “Consejo recomienda”. Esto es, no son preceptivas en ningún área. De este modo, es difícil pensar en la sustentabilidad de un proceso en el que se activan elecciones y delegaciones representativas, sin que se dé voto a quienes se les ha otorgado voz.

\_\_\_ Figura 6 \_\_\_

**Estimación de los Consejos de Participación instalados,  
discriminada por Consejo de Educación y total para la ANEP**

SUBSISTEMA	CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN INSTALADOS	
	Número estimado de centros educativos	Porcentaje estimado en el total de centros
Consejo de Educación Inicial y Primaria	1400	60%
Consejo de Educación Secundaria	150	49%
Consejo de Educación Técnico Profesional	110	88%
Total Administración Nacional de Educación Pública	1660	70%

Finalmente, el análisis de las declaraciones brindadas por los directores evidencia que, en los subsistemas relacionados a la enseñanza media –CES y CETP–, persisten mayores dificultades para la instalación de los Consejos de Participación que en el ámbito del CEIP. Más allá de esto, en líneas generales debemos mencionar que, siguiendo las declaraciones de los directores y tomando en cuenta que los Consejos de Participación constituyen una nueva modalidad institucional de trabajo en el escenario educativo nacional, es importante el grado en el cual se ha logrado implementar esta política en los diferentes subsistemas de la *Administración*.

La existencia de otras modalidades institucionalizadas de participación de la comunidad, los padres, los docentes o los alumnos (APAL, Comisión de Fomento,



Delegados Estudiantiles, Gremios Docentes) determina la importancia de seguir profundizando la comprensión que, de los Consejos de Participación, tienen todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto es, hay que trabajar el sentido, la función y los objetivos que los mismos tienen para directores, padres, integrantes de la comunidad, docentes y alumnos. El desconocimiento de sus potencialidades incide tanto en los objetivos de trabajo que se dan los Consejos de Participación instalados, como en el proceso de conformación de los mismos en los centros educativos en los que aún no se ha implementado esta modalidad de participación institucional.

Analizados a partir de las definiciones más objetivas contenidas en la Ley General de Educación, cabe interrogar entonces: ¿cuáles han sido los alcances de este proceso? Ellos son difíciles de valorar en términos sustantivos. Si atendemos sencillamente a la cantidad de Consejos instalados, sin prestar atención a los objetivos cumplidos y los procesos sociales vinculados, observamos que las diferencias existentes al interior de cada Consejo de Educación merecen ser objeto de atención. En la *Educación Media*, el contraste presentado entre el CETP, en el que la casi totalidad de los Consejos se han instalado, y el CES, en el que existe el mayor grado de resistencia a su concreción, denuncia dos culturas y tradiciones distintas. Todo parece indicar que la resistencia ideológica a una política centralista, el cuestionamiento a la manipulación de la participación, el alejamiento y el distanciamiento de la *comunidad* y de los *padres*, y las tensiones internas del gremio docente, inciden en cuanto factores que impiden la consolidación de la política.

### 3.6 Conceptualizar el mecanismo: subjetividades en juego |

La voz de los directores escolares amplifica con fuerza la idea de que existe una ausencia de motivación para la participación a nivel social, que se expresaría fundamentalmente en la falta de compromiso o interés de los padres y de la comunidad. Ello podría ser el reflejo de una tendencia social global del país, por la cual existe escasa participación y poco involucramiento en actividades comunitarias. Si bien la nueva cultura de participación viene instalándose progresivamente de modo bastante exitoso, aún debe reflexionarse acerca del vínculo con la comunidad y sus representantes, el rol que los padres tienen en la misma y la viabilidad de las iniciativas emanadas de los propios niños y adolescentes.

Sin embargo, es claro que la preponderancia de una visión de complementariedad de los Consejos de Participación a la gestión institucional de la *dirección* ha permitido canalizar las funciones otorgadas a los mismos, pero esto aún es en desmedro de la participación de la comunidad, de los padres y de los alumnos. Para ello, además de consolidar condiciones institucionales, es necesario continuar fortaleciendo la nueva cultura de *participación política* que estos Consejos representan en nuestro sistema educativo.

Así, si quiere conocerse el sentido de este proceso, es preciso determinar las relaciones de fuerza entre los actores de la escuela y establecer la orientación que los delegados o representantes le asignarán a este mecanismo y su funcionamiento. De hecho, es necesario advertir que su voz proviene simultáneamente de dos lugares. Por un lado, el *locus particular*, que es el de alumno, docente, padre o representante de un determinado centro educativo. Pero, por otro lado, un lugar *universal* en la sociedad uruguaya, que el sistema de delegaciones y colectivos activa, y que se percibe

claramente en la participación de los estudiantes, por ejemplo, cuando adquieren el carácter de representantes del colectivo universal *Estudiantes de Educación Media*. Este carácter también existe para los docentes, pero ellos no han alimentado todavía una línea de trabajo en este sentido. Sin cuestionamientos, quienes no tienen colectivos universales y están en una condición particularmente rezagada, son los padres y la comunidad en su conjunto, que nunca fueron actores, en nuestro sistema de educación público, sino sujetos pasivos.

Es decir, más que *ausencia de cultura de participación*, lo que existe es ausencia del actor colectivo, porque así se constituyó históricamente nuestra matriz educativa. Pues la “comunidad educativa” de referencia es la de docentes, estudiantes, funcionarios y directores, o sea, aquella que está asegurada mediante el lazo formal de la escolaridad. Pero en pocos casos incluye en su cotidianidad a los padres y a la “comunidad del centro”, en el sentido del barrio o entorno. Históricamente, en Uruguay, los padres, las familias, los vecinos y los referentes barriales, entre otros agentes comunitarios, han sido convocados a saldar necesidades locativas o edilicias, y a organizar festividades de índole cultural, generalmente para satisfacer los requerimientos económicos internos. Al respecto, bien vale rescatar algunas de las cosas que le decían los padres al maestro José María Firpo:

«Señor maestro: El motivo de que yo no pueda contribuir para el fomento es que mi situación es más jodida que la de la escuela, tanto que yo pensaba pedirle unos pesos a la Directora. Así que me disculpa.»

«Señor maestro: Yo me extraño que Ud. cargose tanto al niño con la fomento. Yo ahora me encuentro en una situación horrorosa y no me puedo poner. Si hace el favor me manda el número de la Inspección así yo pregunto si los maestros están para mangar o para enseñar.» (Firpo, 1976)

Como intentamos señalar, la conformación de los Consejos de Participación y la instrumentación de los procesos de selección asignan a la posición de los directores de centros educativos un papel protagónico, particularmente si atendemos a lo que explicita la Ley General de Educación. Por un lado, el rol de este actor aflora como el de un director técnico que dispone la jugada y el funcionamiento del colectivo en el terreno de juego. Por otro, adquiere el estatus de juez, ya que arbitra el uso de los acuerdos alcanzados, determinando su validez. De cierta forma, es el

Estado, investido en este funcionario escolar de primer orden, el que “pone la mesa” (Fraiman y Rossal, 2011).

Así entendido, que las dinámicas sean más instrumentales, más burocráticas o más comprometidas y movilizadoras depende de cómo se tramite este juego de relaciones de poder. Aunque se espera que su concreción permita mejorar, precisamente, el clima de convivencia en las instituciones, la naturaleza política de su esencia generará y movilizará los conflictos internos, y tensionará los procedimientos de selección y funcionamiento. La resolución de este juego dependerá del rol que, en cada configuración de poder, jugarán los directores en tanto representantes del Estado: pueden abrir el juego y conceder voto a la voz, o constituirlo centralmente desde la *dirección* por los motivos y razones que sean.

Por otra parte, las luchas internas respecto de la legitimidad de los representantes pueden reproducir procesos de exclusión. Quienes integran los Consejos de Participación suelen ser, más que los docentes que “creen” en la política, aquellos que colaboran con la *dirección*, los “buenos alumnos”, los vecinos respetables y los padres de familias socialmente aceptadas por la escuela. En este sentido, pueden consolidarse formas de exclusión de todos aquellos que, actualmente, nuestro sistema educativo tiende a relegar: los “malos padres”, los repetidores y los violentos, la comunidad indeseada y en ella, particularmente, aquellos jóvenes que no suscriben el proyecto escolar. A tales efectos, entendemos conveniente retomar las anotaciones realizadas por Freire (1994) sobre los peligros que encierra el fenómeno de la participación:

«La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: constituye una alborotadora contradicción, una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para “participar” de los pagos de compras de material escolar, etc. En los ejemplos que doy

tenemos, de un lado, la prohibición o la inhibición total de participación; de otro, la falsa participación.» (Freire, 1994)

Por lo tanto, la conceptualización de este mecanismo de participación a la interna de las instituciones educativas resulta una de las claves sustanciales a los efectos de cristalizar, en la cotidianidad escolar, el espíritu de una *cultura política* diferente a la tradicional que no solo es legitimada sino, además, estimulada a través de esta instrumentación. De esta manera, una de las primeras cuestiones que asoma en este proceso de conceptualización es la significación o el sentido que adquiere la noción de participación entre los distintos actores del *sistema*, es decir, qué entienden por *participar* quienes están siendo actualmente interpelados a hacerlo.

En efecto, para algunos de los integrantes del Consejo de Participación, participar significa en esencia “sentirse parte”, “asumir un compromiso” o “poder brindar lo que desde mí es necesario, lo que está a mi disposición, y estar a disposición de los compañeros, de la comunidad”. Para otros, participar “es la oportunidad de pedir o explicar lo que hace falta”.

Ahora bien, la instalación de un Consejo de Participación en un centro educativo no garantiza en absoluto la cristalización de una cultura política fundada en la auténtica participación de todos sus integrantes, mucho menos asegura una distribución igualitaria del poder de decisión respecto de las cuestiones que determinan la conducción de los asuntos esenciales del centro. Este motivo es el que lleva a muchos integrantes de los Consejos a sostener:

«Yo soy de las que pienso que la participación no se puede decretar, es una construcción. Una construcción no para figurar sino con el compromiso de lograr un objetivo por lo menos con algunos puntos en común que posibiliten que en este caso haya más oportunidades para nuestros pobladores (...) La participación parte de colectivizar, escucharnos. Si bien en una primera etapa eran comisiones de apoyo, donde todos veníamos a plasmar el objetivo de tener la UTU acá, formal y mejor constituida, hoy por hoy hay otro ámbito de participación.» (Entrevista 3.41, Integrante del Consejo de Participación, Escuela Técnica, Canelones)

Asimismo, resulta imprescindible señalar que la variedad de formas que puede adquirir una participación efectiva en el territorio logra permear cualquier formato estatuido, más aún cuando existe una tradición local de

agregación comunitaria sustentada en un trabajo mancomunado en pos de satisfacer intereses colectivos.

«Acá (...) las redes comunitarias siempre fueron muy fuertes, mucho antes de la formación de determinados organismos de participación. La creación de esos Consejos de Participación contribuye a que esas redes puedan ser más visibles y sea un mecanismo para fortalecer. Nosotros tenemos la ventaja de que en lo sustantivo, no en los papeles, la experiencia sea real. Y eso contribuye a tener un sentido de pertenencia.» (Entrevista 3.43, Integrante del Consejo de Participación, Escuela Técnica, Canelones)

En resumidas cuentas, el trabajo con los Consejos de Participación permite desnudar algunos rasgos de nuestra cultura política, conocer el modo en que se reactualiza en los centros educativos, a la vez que objetiva el rol que las diferentes organizaciones de representantes o los colectivos –cuando existen– tienen en la convivencia escolar y en la transformación de sus dinámicas cotidianas. Claramente objetiva el vínculo individuo-sociedad tramitado en el *espacio escolar*. En este vínculo, las organizaciones colectivas afines a la institucionalidad y los gremios de funcionarios estatales, parecen poseer más entidad que la comunidad y la familia para movilizar recursos y acciones. Así, delegación y representatividad asoman como elementos clave en los que el Estado intenta trabajar en aras de fortalecer el vínculo con el sujeto. Es, específicamente, la dimensión de la *polis* en la escuela, y su retraducción en un mecanismo institucional de delegaciones, la que el *sistema educativo* se ha dado como modalidad nueva de gestión de la política educativa y como forma de canalización de la participación de sus actores. En tal sentido, es expresión de una cotidianidad escolar tendiente a reactualizar ese vínculo entre Estado, individuo y sociedad.

De la *comunidad educativa*, término ampliamente difundido en el sentido común del sistema educativo y de la sociedad, podemos destacar su doble estatus. En la Ley, designa a aquellos representantes del entorno, barrio, vecindad o localidad en los que se encuentra inscripto el centro educativo. En términos concretos, parece aludir a todos aquellos que se encuentran formalmente vinculados al centro educativo en calidad de docentes, estudiantes, funcionarios, técnicos o directores. Pero la vivencia indica que pocas veces los padres o los integrantes del barrio forman parte del cotidiano escolar como actores protagónicos. Docentes, funcionarios, directores y estudiantes pueden tener en mayor o menor grado *sentimientos de pertenencia*

al centro, dependiendo de la naturaleza de sus vínculos de convivencia. Pero en Uruguay, nuestro sistema educativo parece procesar con naturalidad la construcción del concepto de comunidad escolar, partiendo de la inscripción formal en el centro y de la asunción de los papeles relativos al mismo, lo cual determina la vivencia real y la participación concreta. No parece, usualmente, que este concepto sea construido y elaborado desde la comunidad, entendida como los padres de los alumnos o los integrantes del barrio, los habitantes de la localidad o los vecinos, más que en contados y significativos casos.

El hecho de que padres, responsables o integrantes del barrio, localidad, vecindad o entorno sientan que integran la *comunidad educativa*, varía según los espacios sociales. Usualmente, se trata más bien de un vínculo en construcción. Para que el mismo se elabore, se trata sobre todo de revertir la antigua y tradicional pauta de relación Educación-Sociedad, en la que el Estado disponía las condiciones del intercambio, y la sociedad –los padres– participaba de aquello que era propuesto por los representantes del Centro. Más que de un acto proactivo, se trataba de una relación pasiva en la que no se ponían en juego mecanismos de delegación o representación, sino que se procesaba de modo particular entre el docente o el director y los padres de los alumnos, en función y a instancias de lo que los representantes del Centro consideraran pertinentes. El vínculo se aseguraba o por la necesidad de dar cuenta de problemas de conducta del alumno, o por la convocatoria a colaborar con la escuela o el liceo para subsanar sus necesidades, o por la realización de actividades, y eventos culturales y festivos.





# Capítulo 4

Las normas escolares:  
lo bueno, lo malo y lo feo





## 4.1 Los marcos normativos escolares |

Los reglamentos de convivencia de los centros educativos tienen por objetivo, usualmente, regular la conducta de los alumnos y los vínculos entre los distintos actores escolares. En este capítulo abordaremos, de manera genérica, los marcos normativos hallados en los diferentes centros educativos donde venimos realizando la investigación diagnóstica de corte cualitativo. De este modo, proponemos analizar de forma comparada las normas y los acuerdos de convivencia que se dan en los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional.

Los hallazgos efectuados en los centros educativos del Consejo de Educación Inicial y Primaria respecto de las normas y acuerdos de convivencia, permiten afirmar que son, de conjunto, homogéneos. Tal como se evidencia en la sistematización que presentamos a continuación (Figura 7), un grupo importante de estos marcos normativos refiere al funcionamiento de la escuela. En este sentido, se atribuye especial importancia al respeto de los tiempos institucionales (los horarios de entrada, de salida, de recreo, de realización de actividades curriculares) y al cuidado de los espacios al interior del establecimiento (comedor escolar, sala de lectura, rincón de ciencias, patios, entre otros). Por tanto, la lógica del “disciplinamiento” es vital tanto en el acontecer como en el advenimiento de las instituciones educativas. Este fenómeno supone la interiorización de determinados hábitos para que el colectivo funcione con cierto orden. La cuestión de hacer y mantener la “fila en orden”, claramente, es la mejor expresión de este aspecto.

Por otra parte, emergen algunas normas relativas a la presentación de la persona en el espacio escolar. A tales efectos se insiste con relativa frecuencia en la pulcritud de la túnica, en la limpieza de la vestimenta y en el aseo personal. Además, se enfatiza en

la no inclusión de elementos que distorsionen el uniforme escolar, tales como gorros o capuchas que puedan cubrir el rostro de los alumnos. Finalmente, se encuentran normas vinculadas al respeto de los “otros”, que son usualmente formalizadas a través de las prohibiciones de golpear, insultar, maltratar o violentar.

Por lo general, aparece la referencia a la idea de que las normas vigentes son “conocidas” por los integrantes del centro educativo, lo cual lleva a que las mismas no sean explicitadas o trabajadas. Precisamente, este hecho motiva a reflexionar acerca de la labor pedagógica que la escuela habría de encarar en torno a la cuestión de las normas, preguntándose básicamente sobre la viabilidad, validez y pertinencia que tienen algunas de las que se implementan o practican de forma cotidiana en el espacio escolar.

\_\_\_ Figura 7 \_\_\_

**Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Inicial y Primaria**

Escuela	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Escuela 1 Montevideo Tiempo Completo	Respeto por los horarios institucionales (entrada, comedor, recreos, salida). Regulación ingreso/egreso al comedor. Reglas básicas: no insultar, no golpear, insistencia en no usar gorros u otros elementos que cubran el rostro. Generar rutinas.	No se han elaborado. Intentos de generarlos a través de las denominadas “sentadas”.
Escuela 2 Montevideo Tiempo Completo	Se construyen a partir de un proceso de discusión e intercambio entre los docentes (en los colectivos) y con los niños mediante el desarrollo de asambleas (entre todos los niños y por clases). Los alumnos conocen las reglas, son claras y están en constante proceso de construcción.	Existen acuerdos mínimos con la impronta de la dirección del centro. Hay protocolos de acción construidos en el colectivo docente.
Escuela 3 Montevideo Tiempo Completo	Hay un abordaje tácito de las normas, no se las pone en palabras, se las ritualiza, pero no se las enseña (aunque se espera que los niños las cumplan). Estas normas son de carácter consuetudinario, basadas en prácticas “esperables” dentro de la escuela: no gritar, no correr, no pegar, respetar a la maestra.	Existen acuerdos mínimos institucionales promulgados por la dirección, aunque se está intentando dialogar con todos para lograr consenso.
Escuela 4 Montevideo Tiempo Completo	La dirección es la encargada de elaborar los marcos normativos, encarando la tarea desde la prohibición: no agredir, no gritar, no correr. Las normas son arbitrarias y tienden a generar rutinas: “hay rutinas que cumplir”, ya que “la escuela debe ser un espacio de orden”.	No se han elaborado. En algunas clases se intentan construir acuerdos a partir del diálogo y la reflexión.

Escuela	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Escuela 5 Cerro Largo Programa APRENDER	Las normas son consuetudinarias "se dan por sabidas": "todos saben lo que 'se puede' en un centro educativo". Las mismas establecen las "formas" de habitar la escuela: no entrar mucho tiempo antes del horario de comedor, no correr, no gritar, respetar los turnos, colaborar con la higiene. Estas normas son prescriptas por parte de maestros, no se construyen colectivamente.	No se han elaborado. En algunas clases se realizan asambleas donde los niños pueden manifestar sus apreciaciones sobre las normas.
Escuela 6 Cerro Largo Habilitada de Práctica	Las normas se dan por sabidas, siendo fundamentalmente prohibitivas y restrictivas: no usar capucha ni gorro, no entrar al local escolar mucho tiempo antes de que suene el timbre de entrada, no salir del local escolar luego de almorzar, entre otras. Respetar los sectores de juego (según la clase), salir solo cuando la maestra dé la orden, respetar las filas y turnos. Las normas son prescriptas por los maestros y la dirección.	No se han elaborado. En algunas clases se intentan construir acuerdos a partir del diálogo y la reflexión.
Escuela 7 Cerro Largo Tiempo Completo	Se construyen a partir de procesos sistemáticos de reflexión. Los alumnos participan en cuestiones vinculadas al funcionamiento del centro (manejo de tiempos en el comedor, uso de espacios, etc.). Los niños conocen las reglas y las trabajan, ya que en instancias de conflicto se vuelve a reflexionar sobre las mismas.	Son dinámicos y están en proceso sistemático de reflexión y construcción colectiva.
Escuela 8 Salto Tiempo Completo	Surgen en un proceso de discusión en las salas docentes y luego se abordan en las asambleas de clase. Son reglas vinculadas principalmente al funcionamiento de toda la institución.	Los acuerdos se construyen en asambleas por clase y luego se realiza una "gran asamblea" con los niños de todas las clases. Allí se establecen los acuerdos inherentes al funcionamiento de toda la institución.
Escuela 9 Salto Tiempo Completo	Son claras, inherentes al funcionamiento del centro educativo y todos los niños las conocen porque se trabajan de forma dinámica. A partir de cada conflicto se vuelve a reflexionar sobre la norma, y se establecen estrategias de acción y de sanción si lo amerita. Hay normas para transitar en el local escolar: cómo subir y bajar las escaleras, turnos para salir al patio, para asistir al comedor, para la decoración y mantenimiento de las carteleras de los pasillos de la escuela, uso de los espacios didácticos del centro (rincones de lectura y rincón de ciencias).	Se elaboran colectivamente a partir del intercambio en las asambleas de clase, posteriormente se realiza una puesta en común entre todos los niños y maestros del centro en el marco de asambleas generales.
Escuela 10 Canelones Tiempo Completo	Las reglas son creadas por el colectivo docente y centradas esencialmente en el desplazamiento en el centro educativo: no correr, "no entrar con los pies embarrados a la escuela", entrar y salir en orden y en silencio. Existen un conjunto de normas institucionales y, también, áulicas, pero muchas veces hay un escaso grado de articulación entre ellas.	Existen acuerdos mínimos institucionales impulsados por la dirección y se está intentando dialogar con todos para lograr consenso.

Si nos detenemos en el Consejo de Educación Secundaria (Figura 8), una gran proporción de las normas son de funcionamiento y, como en el caso anterior, surgen vinculadas a las regulaciones de los tiempos y espacios de la propia institución. Una mirada comparativa muestra que la cantidad de actividades colectivas disminuye en el ámbito de Secundaria respecto al de Primaria, por lo que tienden a no enunciarse normas y reglas de convivencia fuera del horario.

No obstante, sí adquieren más importancia las normas vinculadas a la presentación de los sujetos en la institución. El uniforme liceal juega aquí un papel importante, sobre todo porque su utilización no es universal, a diferencia de lo que sucede con la túnica y la moña en la Educación Primaria. Asimismo, se ratifican un conglomerado de prohibiciones básicas (no fumar, fundamentalmente). Por último, no se indican las normas vinculadas al respeto del otro: no golpear, no insultar. Esta situación parece derivar del hecho de que, en Educación Secundaria, se espera que ello sea ya un asunto de sentido común por parte de los estudiantes.

\_\_\_ Figura 8 \_\_\_

**Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Secundaria**

Liceo	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Liceo 1 Montevideo Ciclo Básico	Horarios de entrada y salida. Control del uniforme (personalizado). Construcción a inicios del año lectivo. Difusión se refuerza en cada aula.	No se han elaborado. Espacio ECA.
Liceo 2 Montevideo Bachillerato	Construcción colectiva y difusión institucional a inicios del año lectivo. Reglas básicas de funcionamiento.	No se han elaborado.
Liceo 3 Montevideo Ciclo Básico	Control del uniforme (personalizado y confeccionado). Horarios de entrada y salida. Respeto de normas sociales.	No se han elaborado. Se firman acuerdos de responsabilización en caso de sanciones.

Liceo	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Liceo 4 Montevideo Ciclo Básico y Bachillerato	Las reglas se construyen desde la dirección y son las que constan en los reglamentos oficiales. Hay uniforme tradicional.	Hay una guía institucional para la resolución de conflictos y se implementa la mediación. Se apuesta fuertemente al diálogo. No hay, estrictamente, un acuerdo de convivencia.
Liceo 5 Canelones Ciclo Básico	Se construyen desde la dirección y se difunden a inicios del año lectivo y en cada aula. Refieren a la regulación del orden y a las restricciones. El uniforme se controla y consiste en un equipo deportivo o en el uniforme tradicional.	No se han elaborado. Sí se han promovido instancias de diálogo con alumnos en aula o de carácter colectivo.
Liceo 6 Tacuarembó Ciclo Básico y Bachillerato	Las reglas se construyen colectivamente y consisten en la explicitación de los reglamentos oficiales. Se controla el uso del uniforme que es personalizado.	No se han elaborado. Se promueve el diálogo y la reflexión sobre las normas.
Liceo 7 Canelones Ciclo Básico	Las reglas se construyen desde la institución. "Van de suyo", los alumnos las conocen y son las que ratifican los reglamentos oficiales. El uniforme tradicional se utiliza, pero no se controla.	No se han elaborado.
Liceo 8 Rocha Ciclo Básico y Bachillerato	Se construyen incluyendo a los estudiantes y se integra a los estudiantes también en el proceso de ratificación de estas reglas. Uniforme tradicional, pero no se controla.	Hay un contrato de convivencia con derechos y deberes del estudiante, del que participan los padres. Se estimulan las tareas comunitarias.
Liceo 9 Rivera Ciclo Básico y Bachillerato	Explicitación de reglamentos oficiales desde la dirección. Reglas de regulación del funcionamiento. Construcción desde la dirección. Se controla el uso del uniforme tradicional.	No se han elaborado.
Liceo 10 Rivera Ciclo Básico y Bachillerato	Explicitación de reglamentos oficiales. Reglas de regulación del funcionamiento. Construcción desde la dirección. Se controla el uso del uniforme tradicional.	No se han elaborado.

Por su parte, en los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional donde investigamos (Figura 9), a las normas de funcionamiento y de presentación de la persona se les suma, en algún caso, la reiteración de las normas de respeto a los otros. En este ámbito institucional es importante subrayar que la especificidad de la tarea educativa hace que, en todos los casos, se mencionen normas claras en relación al trabajo, a los talleres o respecto al cuidado del entorno. Asimismo, las normas para regular la vida en los internados están bastante definidas.

\_\_\_ Figura 9 \_\_\_

**Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Técnico Profesional**

Escuela	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Escuela Técnica 1 Montevideo	La dirección convoca a los docentes (salas docentes) para elaborar pautas relacionadas con el funcionamiento: respetar los horarios, no salir hacia el exterior de la escuela una vez que se ingresó, no abandonar sin autorización la institución si falta un docente, el uso del uniforme únicamente para ciclo básico, ya que se llegó a un acuerdo con los estudiantes de los cursos superiores para no usar uniforme. Los docentes establecen, en el aula, normas de trabajo.	Los acuerdos son entre docentes, no incluyen alumnos.
Escuela Técnica 2 Montevideo	Hábitos básicos que deben ser respetados en la institución educativa: no usar gorro, no utilizar celulares, ingresar con uniforme, respetar a los compañeros (no insultar ni agredir físicamente). Normas básicas de trabajo en los talleres: trabajar en equipo, respetar al otro, ordenar y limpiar el taller. No consideran relevante el uso o no del gorro, o si se come o no goma de mascar en clase.	No se realizan acuerdos con los alumnos, involucran docentes que informan luego a los estudiantes.
Escuela Técnica 3 Canelones	Concurrir con un uniforme básico. No usar gorro. Los estudiantes no pueden retirarse de la institución sin la autorización escrita de la adscripta. No se puede circular en bicicletas y motos en los patios de la Escuela Técnica.	Se realiza un acuerdo de convivencia con los estudiantes y los docentes. Aunque esta iniciativa de construir un acuerdo de convivencia a iniciativa de los alumnos no es frecuente.
Escuela Técnica 4 Canelones	Llegada en hora a clase. Dialogar para la resolución de los problemas. El cuidado del entorno y de las instalaciones (edificio, jardín, almácigos). Normas relacionadas con el cuidado de las herramientas y la limpieza de los talleres.	Los docentes elaboran pautas de convivencia que luego son transmitidas a los alumnos (salas docentes, espacios de coordinación en FPB, EDI).
Escuela Técnica 5 Interior	Se replican las normas establecidas en los estatutos vigentes y "se trató de hacer un reglamento interno".	Se realizan entre los estudiantes, docentes, padres y la dirección. Se dialoga buscando soluciones a los problemas de convivencia.
Escuela Superior 6 Montevideo	No se permite: usar gorro, llegar tarde a clases, fumar, tomar mate. Se impulsa: "respetar a los demás".	Se generan al comienzo del año en salas docentes o en los espacios de coordinación.



Escuela	Normas vigentes	Acuerdos de convivencia
Escuela Superior 7 Montevideo	Las que corresponden a toda institución. Se plantean al comenzar el año y se transmiten las normas a los alumnos.	La convivencia es muy buena en esta escuela, por lo que no ha sido necesario generar acuerdos.
Escuela Agraria 8 Colonia	Las escuelas agrarias tienen un reglamento propio vinculado a la división de actividades, que se flexibiliza en ocasiones.	Se conversa con los docentes y alumnos, y han construido acuerdos mínimos (Ej.: horarios para tomar mate, para ducharse).
Escuela Agraria 9 Salto	Limpiar el lugar de internado, "ocuparse de sus cosas", ayudar en la limpieza de la cocina. No se puede fumar dentro de la escuela. No se pueden expulsar alumnos de las aulas, porque el alumno vive en la escuela. Se paga una mensualidad para los gastos de la comida. Si no se puede pagar la cuota, se colabora de algún otro modo.	"Se fueron tejiendo naturalmente". Se ratifican con los estudiantes.

En síntesis, existe un gradiente donde los centros educativos de Educación Primaria y de Educación Técnico Profesional exhiben un mayor detalle de las normas y reglas de convivencia en la institución. En el CEIP, esto radica probablemente en la naturaleza de tiempo pedagógico extendido que detentan las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y su necesidad de acentuar el proceso secundario de socialización en lo que refiere al trato con el otro. La edad, asociada a la idea interiorizada históricamente en el sistema de que la Escuela debe educar al niño en el sentido de adaptar su conducta y guiarla para integrarse al colectivo, hace que sea natural explicitar permanentemente las reglas de la convivencia escolar. En el caso del CETP, el perfil de socialización para el trabajo, que operó además históricamente como educación de los sectores populares, hace que se observe como necesario explicitar el conjunto de reglas de convivencia y de organización de la tarea cotidiana.

En los liceos, los decálogos normativos son sensiblemente más breves, pero el conjunto de normas que se implementa es bastante similar al de los otros dos subsistemas: operan en la negación, no son propositivas, y refieren a la presentación de sí, la regulación del orden, la repetición de normas sociales básicas y al vínculo con

el otro concebido como preservación de la violencia física. La mayoría de estos marcos normativos refiere a lo que se habilita y se entiende como conducta “adecuada” –o lo que se define como comportamiento “válido”– partiendo, sobre todo, de la prohibición. Este menor detalle obedece, probablemente, a la percepción histórica de que los estudiantes de Educación Secundaria –preparatoria de la entrada a la Universidad– habrían incorporado normas básicas de comportamiento y vínculo con el otro. Secundaria, en este sentido, todavía está incorporando la idea de que su rol no se remite al trabajo en el saber y el conocimiento, sino también en el vínculo con el otro.

El modo en que estas normas son construidas y legitimadas presenta variantes significativas no solo entre subsistemas, sino incluso a la interna de un mismo subsistema. De la decena de centros analizados en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, seis construyen sus normas fundamentalmente desde la dirección o de los docentes. Como se muestra en la tabla de la Figura 7, esta situación comprende tres de los cuatro centros educativos montevideanos y la mitad de las escuelas del interior del país. Por otra parte, los restantes centros ya hacen participar a los alumnos de la construcción de estas normas, sea en aula o sea en asamblea. La idea de construcción colectiva está presente, por tanto, de un modo significativo, ya que se trata prácticamente de la mitad de los centros. Esta participación en la construcción de la norma o su reafirmación aparece planteada como un elemento pedagógico y educativo que, por vía de la “reflexión”, actualiza la validez y la legitimidad de estas normas.

En el Consejo de Educación Técnico Profesional (Figura 9) solamente se menciona la construcción de acuerdos de convivencia en dos de los nueve centros trabajados, lo que indica que se trata de situaciones de excepcionalidad. En otro establecimiento de este subsistema también se incluye la participación de los alumnos, aunque sin mencionarse la idea del acuerdo de convivencia; es el caso de una Escuela Agraria. En los restantes centros, estos acuerdos se realizan a veces, pero a nivel de los *colectivos docentes*.

En el Consejo de Educación Secundaria (Figura 8), la construcción de normas no involucra a los estudiantes en seis de los diez liceos trabajados. Su elaboración se hace desde la dirección y el cuerpo docente, difundándose y dándose a conocer luego entre los estudiantes. En los cuatro establecimientos restantes sí se incluye la participación de los estudiantes al momento de construir las pautas de regulación

de la vida institucional, aunque únicamente en uno de ellos existe un acuerdo de convivencia que no solamente incorpora a los alumnos, sino también a los padres. Este es el caso de un liceo situado en una localidad de Rocha, cuya oferta educativa incluye primer y segundo ciclo. Los hallazgos realizados evidencian que los centros que dan participación a los estudiantes en estos procesos son aquellos que incluyen el Bachillerato –Segundo Ciclo de Educación Media–.

A la luz de esta primera aproximación, nuestra cultura normativa parece estar cambiando. Si bien son mayoría los centros que desde la dirección y el cuerpo docente elaboran las normas y reglas que los regirán, un conjunto significativo de instituciones van abriendo paso a la voz de los estudiantes. No obstante, la concreción de “acuerdos de convivencia” colectivos (que incluyan a los estudiantes) resulta aún escasa. A ello se suma el carácter usualmente prohibitivo y restrictivo de estas reglas, centradas en el ordenamiento y el disciplinamiento de la tarea escolar.

Así, podemos establecer que los marcos normativos encontrados en la mayoría de nuestros centros de enseñanza son usualmente “decálogos o listas” en los que se detallan comportamientos prohibidos (Litichever, 2011) y elaborados muy pocas veces con la participación de estos estudiantes. Estos decálogos, inclusive, hasta pueden ser más restrictivos que los propios Reglamentos Generales de la Institución (el Estatuto del Estudiante de Educación Media, por ejemplo). En su artículo 18 se establece que: *«Se considerará también como responsabilidad del educando el cumplimiento de las normas de convivencia consensuadas en el marco del respectivo centro docente»*. Sin embargo, aunque más detallada, la lista de obligaciones que se instalan en relación a los compañeros, docentes y autoridades, y que habrán de ser seguidas por los estudiantes, es enunciada desde un espacio restrictivo. Los aspectos propositivos parecen vincularse a las reuniones, asambleas y actividades gremiales únicamente.

En el avance comparativo a realizar cuando haya finalizado la investigación, ahondaremos en los detalles, fundamentos y la filosofía de los acuerdos normativos existentes en cada nivel educativo para aquellos casos en que se cuente con los mismos.

Finalmente, cabe realizar una mención respecto de la cuestión del uniforme y su uso en la *Educación Media*. La investigación diagnóstica encaminada mostró que su uso es reclamado y controlado en siete liceos, y una primera constatación refiere al tipo de uniforme.

Mientras en algunos centros y al momento del trabajo se utilizaba el uniforme tradicional de la institución (pantalón gris –sustituido hoy por vaquero– camisa celeste y corbata), en otros se ha impuesto un concepto diferente. El *uniforme liceal* se personaliza y pasa a ser usualmente un equipo deportivo que lleva la insignia de la institución y los colores seleccionados por la misma. En estos centros educativos, la fundamentación para el uso del uniforme es la misma: distinguir a los de “adentro” de los de “afuera”. La idea de igualación social también es mencionada, pero en segundo término.

El uniforme es hoy mecanismo de control social. Así lo expresan directores, docentes y estudiantes. A ello se agrega la variante de su “personalización”, la cual solamente se produce en Montevideo. Ella se sustenta en la idea de una homologación simbólica con los centros educativos privados por vía de la instauración de un uniforme, consistente en un equipo deportivo similar al de los liceos privados, y expresa la percepción de que la *Educación Pública* debe situar su representación simbólica en la *Educación Privada* como modalidad de igualación social. Así, *lo público* no se reivindica y esta homogeneización simbólica expresa los efectos de la fragmentación educativa, el retiro del Estado como espacio integrador de la sociedad y la predominancia de *lo privado* como eje de representación. Otra distinción es clave: la necesidad de los adolescentes de ser identificados con el uniforme en calidad de estudiantes, condición social que se opone a la del “infractor”.

## 4.2 Lo que hace posible “convivir” |

Trabajar el cotidiano escolar supone pensar las condiciones de *educabilidad* de los sujetos, concepto que expresa la idea de un estado o situación que posibilita algo e indica una disposición dinámica. «*La educabilidad no se asocia con las potencialidades y capacidades individuales, sino precisamente con los instrumentos necesarios para posibilitar el desarrollo educativo.*» (Bonal y Tarabini, 2010) En este sentido, más allá de que todos seamos potencialmente educables, el entorno familiar, el contexto social y los dispositivos escolares juegan un papel clave en la generación de las condiciones favorables que permitan educarnos: hay mínimos en estos aspectos, sin los cuales la tarea educativa no puede llevarse adelante (Tedesco, 1999).

Si bien estos escenarios pueden definir condiciones de *educabilidad e ineducabilidad*, suele vincularse esta negación a la carencia afectivo-normativa, a la violencia y al estigma<sup>1</sup>. No obstante, lo que debemos poner en cuestión es la desconfianza construida a priori en torno a la posibilidad de educar al *otro*, construcción de una imagen que, fundada en un acto eminentemente político, en los hechos determina

<sup>1</sup> Estos problemas son los que subyacen a los procesos percibidos en los noventa bajo el rótulo de la “deserción”. No obstante, hoy el debate “desertores/desafiliados” (Fernández, 2010) muestra que se ha comprendido que el sistema educativo presenta una tendencia a la expulsión de ciertos estudiantes y que no puede pensarse en este proceso como fracaso individual. A ello se suman, desde mediados del decenio 2000-2009, los programas de inclusión que se combinan con una perspectiva de trabajo en la comunidad (“Programa Maestro Comunitario”, “Aulas Comunitarias”, etc.), buscando recuperar el lazo entre el estudiante, su familia y el centro educativo. En esta nueva batería de programas de inclusión, la dinámica usualmente apunta a su desarrollo por vía de políticas focalizadas. El desafío es claro y ya lo presentaba Castel en 1997: el quiebre de las políticas universales de integración social es el que explica la emergencia de programas focalizados. Y si bien los mismos pueden “arrimar los márgenes”, acercarlos, difícilmente, si el sistema no se transforma, desde la focalización se alcanza a revertir los procesos estructurales que explican la desintegración social y la exclusión educativa.

un conjunto de sospechosos ineducables –generalmente, los niños, las niñas y los adolescentes provenientes de los sectores más vulnerados de nuestra sociedad–, un conjunto de *sujetos* condenados a transitar el camino de un fracaso escolar que se edifica, también, con inusitada antelación. En esta dirección, retomamos las reflexiones de Baquero, quien considera que:

«(...) el problema de la educabilidad y su sospecha jaquea ahora con insistencia en torno al problema del fracaso escolar masivo –ligado estrechamente a los niños pertenecientes a los sectores populares– como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia. De modo deliberado o encubierto, sea como expresión de la deserción o rezago escolar o de la habitual “promoción social”, sin correlato en logros efectivos en el aprendizaje, el fracaso masivo expresa generalmente dos lugares comunes del sentido común que delatan problemas de gravedad: en primer término, existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su educabilidad entendida como capacidad de ser educado.» (Baquero, 2001:76)

Mientras tanto, cuando indagamos respecto del liceo, cómo se vive, o cómo se percibe, las respuestas pueden clasificarse en dos tipos. En algunos casos, la descripción es positiva: aparece la noción de convivencia. En otros, es negativa: aparece la noción de violencia. Evidentemente, la noción de convivencia se vincula a vivir en buena armonía y se diferencia del conflicto, el cual tiene una connotación negativa. Implica adaptarse y ser flexible, aceptar lo diferente. Por tanto, diluye las diferencias, las pequeñas grupalidades, las divisiones infranqueables que caracterizan las descripciones de los adolescentes que se sienten incómodos, violentados en la institución (Viscardi, 1999).

Hablar de convivencia lleva implícito hablar de conflictos que surgen en el centro educativo. Claramente, es en los centros educativos en los que se perciben conductas más violentas, donde existen relaciones más conflictivas que afectan el rendimiento de los alumnos. Prima usualmente el interés y la preocupación por parte del profesorado de que los alumnos aprendan más y por disminuir el fracaso escolar. Pero estas intervenciones también deben estar orientadas a que la convivencia les prepare para la vida en sociedad. *«Es decir, un aprendizaje de la convivencia social. La convivencia debería entonces orientar hacia cómo debe entenderse el “estar juntos”, siendo fundamental la socialización y sensibilización en la convivencia pacífica y democrática.»* (Funes, 2011:33)

En el diagnóstico preliminar de los centros educativos estudiados, el respeto aparece como una exigencia en todos los actores. En los estudiantes, en los docentes, en los directores. La convivencia existe cuando existe “el respeto”, marcando un clima en el que los integrantes se sienten reconocidos. Es el respeto que percibe la directora de un centro que ella describe como “violento” en cuanto señal de una brecha en la espiral de violencia de los alumnos, es el respeto que los alumnos esperan sentir entre ellos. Sobre todo es el respeto que esperan los estudiantes de los docentes –moneda de cambio igualitaria más allá de las distancias de edad y de posición– y el que ansían recibir.

¿Cómo pensar este concepto? Al trabajar el problema de la violencia en la esfera familiar y en sectores populares, Isla (2006) establece que emergen *puentes simbólicos*. Ejemplo de ello son las nociones de “respeto”, “obediencia”, “orden”, “lealtad”, “solidaridad” y el par “libertad-libertinaje”. Estos puentes actúan interconectando y yuxtaponiendo el espacio público y el privado. Las nociones de *orden* y *respeto* relacionan en el imaginario conceptos como *sociedad*, *gobierno* y *Estado* con nociones y prácticas que definen posiciones sociales. Por ejemplo, las mayores posibilidades de la mujer de obtener trabajo conllevan la inquietante idea de “libertad” en la mujer que debe salir del hogar a “la calle”, lo que afecta una noción ordenadora de las relaciones de subordinación de lo femenino y la consiguiente *pérdida de respeto*.

«Las categorías que se utilizan para marcar y construir diferencias entre “femenino” y “masculino” están siempre cargadas de poder y hacen referencia en otros contextos de uso a valoraciones de conductas públicas. [...] La *familia* como noción normativa incorporada en el “sentido común” tiene que ver con las maneras de construcción de género y generación, donde la violencia física y simbólica tiene un papel considerable, en sus formas positivas y negativas, a veces contribuyendo al lazo social y otras, destruyéndolo. Pero el papel de la conflictividad violenta se acrecienta en contextos culturales caracterizados por valores conservadores y autoritarios que entran en crisis.» (Isla, 2006:126)

Los valores conservadores y autoritarios que han estructurado el mundo escolar y que se hacen presentes muchas veces en el mundo familiar, actúan de modo múltiple. La insistencia en las nociones encontradas de orden y respeto, bien puede ser expresión de la crisis de estos valores. La sospecha de que el avance de la libertad de niños y jóvenes irrumpió sobre un orden que la escuela garantizaba, no se mantiene ajena a este reclamo por “respeto” en los docentes.

Concretamente, la doctrina de la protección integral de la niñez y la adolescencia cuestiona los paradigmas tradicionales de la institución, basados en la idea del niño como un sujeto incompleto al cual se debe tutelar.

Un intento de “racionalizar” y brindar explicaciones hace que docentes y directores muchas veces pongan en primer plano el problema de la “pobreza”: la marginalidad, la desintegración familiar que viene con ella, la falta de trabajo, explicarían los problemas de violencia y de convivencia. Sin embargo, difícilmente se expresa con claridad el desencuentro de valores entre adultos y adolescentes, y la falta de expectativas positivas sobre los mismos que aparecen una y otra vez. ¿Cómo explicar, si no, la idea de que los adolescentes de estos liceos, los niños de estas escuelas, “pertenecen a otra cultura”? Este cierre simbólico del mundo docente parece una clara reacción que encubre su dificultad de realizar su trabajo con éxito en ciertos contextos sociales. Y la respuesta no va hacia el estímulo y la búsqueda de salidas pedagógicas e institucionales, sino hacia la exclusión y la constitución de una “otredad” ajena. Esta reacción explica la dificultad de constituir una “comunidad”, pues estos jóvenes forman parte de “otra cultura que no es la mía”. Una distancia generacional y social parece transformarse en algo tan distante como la cultura oriental para el occidente.

Volveremos sobre algunas consecuencias de los procesos de distanciamiento social en la escuela. Por lo pronto, la percepción de que los niños y adolescentes son personas incompletas, personas dependientes a quienes hay que proteger para evitar que se hagan daño a sí mismos o a su entorno, tiene consecuencias en los marcos normativos y de convivencia adoptados. Es probable, de hecho, que determinen formas educativas inspiradas en el paradigma del control social (Zaritzky, 2007:105), y el discurso de su “ausencia de valores” o “falta de respeto” refuerza estas tendencias. Los hallazgos realizados en relación a los marcos normativos que priman en los centros abordados en nuestro diagnóstico pueden ser un reflejo de este tipo de concepción.

A modo de síntesis, simplemente queremos volver a la idea inicial: la de *pertenencia*. Podemos afirmar que es el sentimiento de pertenencia a la comunidad política el que permite abrir paso a la posibilidad de existencia y conformación de tal comunidad –y esto, más allá de la inserción que el vínculo formal establecido en la situación del estudiante o el contrato docente asegura–. Y este sentimiento



se genera, potencia o debilita también en función del juego de intercambios, del modo en que se establecen las relaciones de poder y de las formas en que se procesan los conflictos. La pertenencia, que supone sentirse “respetado” por aquel que desea “formar parte de”, es un elemento fundamental:

«(...) es el primero de los bienes primarios que se distribuye al demarcar la posibilidad de participación o no en determinada comunidad política. Considerar al otro como parte o no de la comunidad construida condiciona el tipo de relaciones que se entablan.» (Litichever y Núñez, 2009:194)

Si la identidad y la pertenencia nos permiten comprender la integración a la comunidad, el reconocimiento nos permite acercarnos a los mecanismos particulares de construcción de estas identidades y pertenencias. No hay pertenencia sin reconocimiento, y el reconocimiento supone mucho más que la tolerancia o la mirada “ajena” (Honneth, 2004).

«(...) la noción de pertenencia a una comunidad no contiene solamente un sentimiento de arraigo, sino que implica un sentimiento de responsabilidad y de lealtad, y es así que la idea de ciudadanía se articula a partir del reconocimiento de que los miembros de la comunidad tienen rasgos que los identifican y que los distinguen de quienes no son parte de ella.» (Tonon, 2009:13)

Para Sennett (2009), el respeto es un comportamiento expresivo que supone encontrar la palabra, los gestos, que permitan al otro sentir con convicción el reconocimiento que es significado, usualmente, en un rito y en una práctica. Este ejercicio permite paliar las desigualdades de toda estructura social (tradicionalmente, las de riqueza y de estatus). A diferencia de las sociedades más antiguas, en las sociedades modernas este respeto tiene dificultades para ser expresado en las fronteras de la desigualdad. Y esto ocurre, precisamente, cuando la ratificación de la desigualdad ofende y es lo propio de las sensibilidades modernas en las que la fuente de esta ofensa se encuentra en el vínculo mismo que es, en sustancia, desigual.

El problema radica en que los rituales de la vida social son actos complejos de entretejido de personas. En este sentido, la influencia de la tradición derivaba de ese saber previo que indicaba cómo expresarnos, logrando actualizar el fundamento de la cohesión social. En las sociedades modernas fue por vía del

desgranamiento de ese poder del ritual, que se intentó desarraigar la influencia de la desigualdad sobre la manera en que los individuos se sienten. El nuevo escenario dejó al desnudo la violencia de la asimetría social al «... *tratar la desigualdad como un hecho en bruto, no como una representación*» (Sennett, 2009:219).<sup>2</sup>

Lo que desenlaza la violencia está en el hecho de que lo que cada uno puede devolver no es igual y, sin embargo, el *ethos capitalista* así lo obliga, ya que el intercambio monetario ha de ser simétrico. Evidentemente, “mutuo” no puede significar “igual”, si “igual” significa a su vez “igualmente distribuido”. Se pierde así la función de los intercambios rituales en los que el respeto y el poder del intercambio expresivo son tan profundos que pueden contribuir a que la propia desigualdad se sienta como algo bueno.

«El conocimiento tácito proporciona, pues, una imagen del mundo que damos por su-  
puesta, y al hacerlo podemos comunicarnos de manera efectiva, centrarnos en la ejecu-  
ción de tareas específicas, confiar en los otros y sentir confianza en nosotros mismos.»  
(Sennett, 2009:239)

¿De qué rituales hablamos? ¿Qué prácticas de reconocimiento nos permiten sentir confianza en el otro en la escuela? La naturaleza moderna y laicizante de la institución educativa no ha ocultado, en los más diversos análisis, la reproducción de rituales religiosos (Gramsci, 1975; Weber, 1997). Pero esta reproducción, en la práctica, no ha escapado a la necesidad imperiosa de todo Estado laico y moderno de fundar sus ritos y su cotidianidad en prácticas que se explican por la razón, y cuyo fundamento y legitimidad deben desterrar la tradición (Weber, 1992).

Asociada a efemérides y festejos patrios, la ritualidad de la vida cotidiana es difícil de explicitar fuera de las necesidades de funcionamiento y orden de la escuela. Pero esta ritualidad nunca es objetivada en términos del respeto al otro en un orden que si bien acepta cierta desigualdad en términos de las jerarquías que maneja la escuela (conocimiento y cargo), no acepta la desigualdad social en términos de clase social y de riqueza. En el intercambio cotidiano, lo que parece estar en juego es un

<sup>2</sup> Retomando a Mauss, Sennett establece que si la esencia del lazo social es el intercambio, este une a las personas mediante cierta clase de devolución, simbólica o material, pero inevitablemente asimétrica. La violencia del capitalismo radica en que en los intercambios se igualan los recursos al momento de devolver las prestaciones a los individuos, pasando por encima de diferencias de clase y de riqueza. «*Mauss deseaba romper el ethos capitalista de devolver a cada uno exactamente lo que “merece”.*» (Sennett, 2009:225)

sutil proceso de *desconocimientos* en el que, bajo pretexto de *reconocimiento* de las desigualdades que legítimamente acepta la escuela como *enjeu* –la edad y el saber–, se juegan otras que la educación se niega a reconocer en su interior, tales como las desigualdades de género o de clase.

Cómo interpretar la violencia de las *incivildades* si no es bajo el signo de esta debilidad en la constitución de la esencia del lazo y del intercambio social, que acontece en el escenario cotidiano de la vida escolar. Pues las mismas no vehiculan solamente una “crisis de valores” en el sentido del modo en que la autoridad se legitima. También ponen de manifiesto la contradicción inherente a toda institución moderna respecto de sus límites para tramitar el problema del reconocimiento y la igualdad, que la orienta como máximo valor en un mundo desigual.

La falta de respeto del alumno al docente, perturbadora, enloquecedora, se objetiva en la ruptura de todos los ritos del cotidiano escolar. No hacer silencio, demorar en sentarse, vestirse de un modo “inadecuado”, gritar en clase o cantar, “no prestar atención”, constituyen una larga serie de prácticas que escenifican, especialmente en la Educación Media, el desconocimiento a la autoridad del docente mediante la trasgresión de las reglas inculcadas en el cotidiano escolar de la primaria.

Desde la perspectiva de la institución, en nuestro orden secular, es su ruptura –que se manifiesta en largas declaraciones de lo que es percibido como *violento* por parte de los docentes– la que obliga a poner en palabras este orden esperado, pero raras veces objetivado. Desde la perspectiva de los estudiantes, en cuanto acto de resistencia o constitución de una identidad personal, dan cuenta de la necesaria *dialéctica* en la constitución de uno mismo, *dialéctica* que supone tomar distancia del otro y –para eso mismo– romper los rituales que obligan a reconocerse en esa autoridad. Desconocer los ritos es una forma de reconocerlos y, en este sentido, una oportunidad para la escuela de situarse en otro lugar, para colaborar en el proceso de construcción social de la personalidad del sujeto. Se trata, tal vez, de emplazarse en un lugar alternativo al de la *ofensa de la autoridad* que reclama su reconocimiento y por esta vía ratifica la desigualdad, condenándose a herir la sensibilidad moderna de cualquier adolescente. Se trata, eventualmente, de la posibilidad de actuar como institución reflexiva respecto del lugar del sujeto en este mundo que, sabe, es desigual, y en el que la escuela debe procurar fundar espacios alternativos de intercambio más

igualitarios, en el sentido del don que puede brindar al alumno y de lo que espera que él pueda retribuirle.

Al romperse, es que estos rituales –nunca explicitados en la moderna escuela– se ponen de manifiesto. El dilema de toda organización burocrática, evidentemente, es la imposibilidad de reclamar estos ritos en cuanto, en esta dimensión racional de su organización, no pueden fundamentarse. El comportamiento exigido en el vínculo como manifestación de respeto, como ritual que permite aceptar la distancia social –y que en definitiva es respeto a la desigualdad inherente a nuestra estructura social– no puede ser explicitado. Es efectivamente la crisis de “autoridad” –literalmente– lo que está en juego tal y como lo reclaman los docentes. El problema es que, en nuestra actual sensibilidad, tanto es necesario fundamentar el pedido del ritual como negar la violencia de la desigualdad. El ritual que permite, justamente, legitimar la autoridad docente, es prácticamente un intercambio imposible en las nuevas reglas en las que las tradiciones pierden su fundamento, y la reflexividad social aparece como garante de los vínculos.

Pero las “faltas de respeto” son reconocidas por los estudiantes que, muchas veces, se las atribuyen no únicamente a los compañeros. El problema del conflicto escolar no es, únicamente, el de la ubicación en un grupo de pares que puede, o no, “reconocerme, hacerme parte, integrarme”. Esta es, sin duda, una de las fuentes de malestar en el espacio escolar y la que con mayor inmediatez es percibida por los niños y adolescentes, inherente a los recursos y habilidades necesarios para integrarse a la comunidad participando del juego y recreando así el reconocimiento que da lugar a la cohesión del grupo.

Nos referimos, concretamente, a los reclamos de los estudiantes denunciando que sus docentes no los respetan, que no cumplen con los ritos, más invisibles, de reconocimiento al lugar del alumno. Este trato sentido como falta de *respeto* pasa por exponer su condición de debilidad en la institución, en cuanto ocupa siempre un lugar de menor poder. Así es que varias actitudes de los responsables, docentes, directores o funcionarios, son enumeradas: hablar mal, insultar, faltar, maltratar. A estas faltas de atención o de debido tratamiento a su persona, suelen oponer la violencia física o verbal como respuesta.

Estas son, a nuestro entender, violencias institucionales sobre las que es importante detenerse para resignificarlas conceptualmente. Varias de las violencias

institucionales son reinterpretadas como *violencia simbólica*. El acto pedagógico como imposición de un arbitrario cultural, por cierto, forma parte de uno de los procesos de reproducción de la desigualdad social, en cuanto siempre reproduce una cultura de clase (Bourdieu y Passeron, 2001). Pero no se trata específicamente de este tipo de violencia en su manifestación simbólica, sino más bien de un uso explícito del poder de los adultos que los docentes pueden realizar en la escuela. El ausentismo, la desatención, la exclusión, la propia “falta de respeto” que los jóvenes reclaman, también forman parte de la ruptura del lazo educativo.

La desigualdad en cuanto *violencia simbólica* acontece cuando es aceptada la autoridad de la escuela y se produce intercambio en el vínculo escolar. Pero cuando la desigualdad de posiciones no se procesa simbólicamente –no hay relación de aprendizaje, transmisión de saber, ni ritos de reconocimiento–, la misma se transforma en violencia o exceso de poder en contextos en los que los adultos defienden esta distancia de posiciones mostrando, de forma explícita, la fuente de su poder. Y esta, *en última instancia*, pasa siempre por la exclusión –de la clase, de la institución– o por la negación “del don” –no explicar, no estar, no prestar atención al alumno–.

### 4.3 El carácter difuso de la exclusión escolar: repetidores, desertores, anómalos, violentos

Mostramos, a continuación, bajo qué formas se estructura el reconocimiento como visibilidad o invisibilidad, negación o aceptación en los estudiantes. En la cotidianidad escolar, ello adquiere múltiples formas. Destacamos tres modalidades fundamentales de invisibilidad o exclusión escolar: la repetición y la deserción, la idea de la anormalidad y la de la violencia.

Los “repetidores” son aquellos que no alcanzan a adaptarse o que ya vienen con “rezago” de la escuela. Situación indefinida, compañeros poco identificables, son como una muestra pasiva de la incapacidad del liceo de integrar a todos. Sistemáticamente entran, sistemáticamente se van. Los estudiantes saben que la masificación, el exceso de estudiantes en cada clase, conspiran contra las posibilidades de estos jóvenes de permanecer integrados. El desistimiento, también, aparece naturalizado. Es normal que, una vez iniciadas las clases, un conjunto de al menos cinco estudiantes por grupo dejen de asistir.

Esta esperanza que el liceo brinda no permite engaños. En la pobreza se sabe que estudiar es un camino válido, y la imposibilidad de hacerlo se vive aún como incapacidad personal. Incapacidad de adaptarse (la conducta), de aprender (las pruebas), hacen que “cueste” el liceo. Pero si el desafío se supera, “te ayuda a salir bien en la vida”. Es que no debe confundirse la dificultad de percibir al liceo como propio, de pertenecer, de encontrar sentido a la educación, con la percepción de que el liceo es una “institución en crisis”. A pesar de esta expandida y difusa idea, la importancia del liceo no se cuestiona por parte de los alumnos. Lo que se cuestiona es la propia capacidad de sostener el estudio y la vida en el liceo, o el hecho de que sea “aburrido”. Pero la importancia social del estudio se reconoce y se legitima.

En los adultos, la visión de un proceso de desajuste entre Primaria y Secundaria se fortalece. El pase social, causante de la presencia en el liceo de jóvenes que no tienen los niveles de aprendizaje suficientes, estaría pactado “por el sistema”: los liceos están condenados a recibir a quien no puede estar allí. La educación como derecho queda, la mayoría de las veces, interpelada por el problema de la “calidad”. La “ruptura” entre “primaria y secundaria” se esboza como el problema fundamental.

«Nosotros manejamos eso. El quiebre que hay, sobre todo los que se vienen ahora a partir de agosto. Es que no existe esta separación entre Primaria y Secundaria. A nosotros nos llegan, como ya te digo en diciembre, con un número a anotarse pero nosotros no sabemos nada de la historia de esos chiquilines y es ahí creo que el quiebre, es un mismo proceso que está como dividido en dos. Él llega acá y bueno, lo que pasó en los anteriores años nadie sabe y ta, y les cuesta mucho, sí, no es lo mismo venir de una maestra. Acá hay escuelas que son chicas, hay muchas escuelas que construyen acá. Pero ¡mirá lo que es esto! ¡Te perdés acá!

Desde no saber dónde quedan las cosas, hasta ver cómo funciona la biblioteca. Si tengo que llevar las cédulas y cómo me prestan. No saben que les prestan, ¿me entendés? A veces no es un tema de información, pero se pierden. Hay cosas que se van perdiendo en el camino. La propia dinámica acá surge todos los días, a cada rato algo distinto, tenemos 1200 alumnos. Es medio imposible que no te surjan cosas; y sí, estos chiquilines se pierden.» (Entrevista 2.32, Profesora Articuladora del Programa Liceos Abiertos, Canelones)

¿Qué es repetir? Es recorrer el trayecto para volver al punto de partida. Es reproducir la situación social de exclusión. La posibilidad de construir este sentimiento de pertenencia también es clave, para poder revertir las limitaciones observadas en la posibilidad de hablar del futuro: “el liceo te permite un trabajo y un lugar”. Esto corresponde a la crisis de representación simbólica que opera en los jóvenes sobre su futuro.

«La falta de proyección a futuro atraviesa a todos los alumnos, aunque diferencialmente, según sea el origen social de pertenencia. En la socialización primaria los niños van aprendiendo y naturalizando ciertos modos de ver e imaginar el mundo en relación con sus condicionamientos materiales y simbólicos de la vida. Los adolescentes y jóvenes se ven imposibilitados de forjar una imagen sobre el porvenir. Nos referimos a un proceso de ruptura de trayectorias.» (Kaplan, 2009:17)

Si la idea del “repetidor” se constituye en cuanto categoría “nativa”, la anormalidad aparece como un concepto técnico refrendado por categorías científicas, ancladas ellas mismas en la psicología para definir lo que explica el trastorno de

comportamiento en el sistema educativo. De hecho, entendemos que la idea creciente de que existen estudiantes que tienen graves patologías de comportamiento es, en parte, el reflejo de procesos sociales reales que inciden en las condiciones de educabilidad. Pero, sobre todo, expresa la emergencia de un discurso que se ha legitimado en función de la expansión de una mirada propia de las ciencias médicas sobre los alumnos en el sistema educativo.

«No. Porque, o sea, lo esperable es que entre los 12 y los 20 años no tengan enfermedades psiquiátricas y acá las hay... Depresión, que es lo más suave que tenés y más normal digamos, a enfermedades. Bipolaridad, bipolaridad en serio. No como ahora que son cosa como los ataques de pánico, no. Diagnosticadas por psiquiatras. Gurises no tratados, que los padres le sacan la medicación, que tenés que andar hablando con los padres para que vuelvan. Mucho hipotiroidismo. Mucho hipertenso, mucho. De repente son quince o veinte. En mil no es tanto, pero no es lo que uno está habituado a ver. Yo como que veo que cada vez son más las cosas que aparecen ya a nivel orgánico. Y lo psiquiátrico sí, es real.» (Entrevista 2.65, Integrante de Equipo Multidisciplinario, Liceo, Canelones)

Asistentes sociales y psicólogos están allí, para enunciar las patologías que no permiten situar los comportamientos en regularidades esperables. Este proceso, propio de las respuestas establecidas en los años noventa, se instaló como una de las primeras respuestas cuando comenzó el auge del problema de la “violencia”. El *Estado* introdujo un componente protector y asistencialista (Donzelot, 2008) con la inserción de estos profesionales a través de los equipos multidisciplinarios. El resultado ha sido un largo catálogo de enfermedades y anomalías que no se resuelven en la institución, pero que la aquejan.

«Niños para jugar, adolescentes para otras cosas, porque conforme juegan a los manotazos y a las trompadas y qué sé yo, tenés gurisas a los doce años que empiezan a tener relaciones sexuales, ta, y ahí son... ¿Qué son? Son una mezcla rara entre adolescente, niña y qué sé yo. Y por ahí la adolescencia después la tenés hasta los veinte años con suerte, cuando no siguen, entonces como que hay todo un desfasaje importante.» (Entrevista 2.64, Integrante de Equipo Multidisciplinario, Liceo, Canelones)

La no conciencia de la norma propia de la niñez ya no vale, porque la sexualidad denota la entrada en la adolescencia. No obstante, si no es con la enfermedad psiquiátrica, ¿cómo explicar la imposibilidad de comprender la norma? Esta sexualidad que revela el pasaje a otra etapa se menciona casi al modo de una obligación contractual: si se mantienen relaciones, se deben asumir obligaciones y roles adultos.



Pues la sexualidad es del orden de la vida adulta y es vedada a aquellos que no lo son. La moral que subyace al razonamiento indica que el placer sexual es un derecho de los adultos y su vivencia entabla la obligación de asumir las responsabilidades del mayor, y no condice con el privilegio de la suspensión de las obligaciones en los adolescentes, suspensión concedida como privilegio social por encontrarse en una fase de conformación y proyección de la vida adulta. Esta dinámica de moralidad y de los intercambios de responsabilidad entre adultos y jóvenes parece más clara que las aludidas explicaciones psiquiátricas que se ensayan. A la vez que se denuncia su entrada en la adolescencia, se afirma que su psicología continúa siendo infantil. Se tejen así un conjunto de explicaciones que poco colaboran en comprender el vínculo del alumno con la norma, con lo esperable, con lo “normal”, que tanto se echa de menos.

Otros aspectos de la “normalidad” y sus fallas en la vida liceal pasan desapercibidos. Encubierto por las violencias “normales de los alumnos” casi ni se habla del ausentismo docente, violencia institucional si la hay. Recordar el problema del ausentismo docente responde a la necesidad de recordar que, en la base del sistema educativo, se encuentra la obligación formal de cumplir el contrato de trabajo docente, y la obligación moral y ética de educar a niños, niñas y adolescentes. La inasistencia docente violenta ambas bases del sistema –jurídica y ética– y sus bases “psiquiátricas” no se discuten. Apenas se enuncia el problema de la “sobrecarga laboral” del docente o se naturaliza con que la profesión docente “enferma”.

Demasiadas son aún las ausencias que a duras penas una institución, aún deficitaria en varios aspectos materiales, alcanza a subsanar para educar a los que menos condiciones de educabilidad tienen. La falta de centros educativos, que determina la masificación de las clases, la carencia de salones o de plazas, la carencia de espacios recreativos en los centros o los problemas urbanos de acceso y de transporte para llegar a la escuela o al liceo, son aspectos que constituyen determinantes estructurales de los problemas de convivencia. Elementos tales como el ausentismo docente, la existencia de una cultura poco participativa en la construcción de normas que son a su vez fundamentalmente disciplinarias, y el distanciamiento social y afectivo del adolescente visto como “otro”, no colaboran más que fortaleciendo un efecto de exclusión. El sentimiento de pertenencia y la integración en la comunidad aparecen en este contexto como objetivos lejanos.

«(A): –Y es que la violencia es una realidad de la sociedad y que obviamente repercute en los centros educativos porque es algo que está pasando en la sociedad. Todos estamos exaltados, en cualquier nivel, uno va a cualquier lado y enseguida si uno hace algo mal o en el tránsito, por ejemplo, y obviamente nosotros con la cantidad de chiquilines que tenemos también somos escenario de esa situación.

(A): –En la forma de vincularse, ellos tienen muy arraigado que el jugar de manos es jugar, no entienden, y eso viene desde chicos también y de las familias también, el tema del cómo se vinculan, de los insultos.

(D): –Cosas que las ven como normales de pronto, no, en el lenguaje... “y qué fue lo que hice mal” o “qué fue lo que dije mal.» (Entrevista 2.43, Directora y Adscripta de Liceo, Canelones)

La anormalidad se expresa en el opuesto de la palabra que simboliza el uso de la razón. Se expresa en el cuerpo, “el juego de manos”, en la tendencia a “tocarse”. La referencia a la familia denuncia también la posibilidad del incesto y la violencia doméstica: “las familias también, el tema del cómo se vinculan, de los insultos”. Cuando el cuerpo incontrolado no está en juego, hay un lenguaje cuyos trazos asociados al lenguaje popular son criticados: grosería, insulto, agresión. Así es que aparecen los “anormales”, para explicar aquello que no puede enunciarse y que también es el resultado de la violencia estructural e institucional. Así es que se transita por estos relatos que terminan situando en la sociedad, ella misma anormal, la culpa de un estado generalizado. Estado generalizado que, específicamente, recae en el trabajo con adolescentes.

Este discurso de la enfermedad se asocia a su pariente y creador: el de la violencia. Los violentos han tomado posición activa y esto le permite a la institución legitimar los discursos de defensa. Defensa del afuera, defensa del anómalo, defensa de una sociedad en decadencia.

Ya no hay eufemismos. La imposibilidad de educar no admite ni programas de inclusión, ni discurso psiquiátrico cuando se trata de sujetos violentos. La violencia es el fin del diálogo, el uso de la fuerza. Ya no importa la causa, importa el origen. El origen siempre es el mismo: la violencia viene de afuera, es externa. Está en el barrio, en los padres, en los vecinos, en la violencia doméstica, en la televisión, en los anormales. Nunca está en la institución.

«–¿Y entre ellos que tipo de conflictos surgen, además del tema este...?»

(D): –A veces más de los conflictos es el tema de la vecindad.

–¿La vecindad?

(D): –Un problema entre vecinos, o entre barrio, en el barrio, termina acá o en la puerta, o que venga gente, a veces extraña que también en vez de traer tranquilidad, trae momentos a veces... de ebullición. Nosotros siempre apostamos al diálogo.

–¿Cómo gente extraña? ¿Habla de estudiantes nuevos?

(D): –No, no gente que viene de otros lados a armar problemas a la puerta, o allá... a la esquina del liceo, y trabajar sobre eso también nos ha costado mucha saliva, siempre apostando al diálogo, pero vamos a aclarar, al ser de zonas tan diferentes, de contextos tan diferentes, eso nos lleva a serios problemas, nosotros tenemos mucha gente de Paso de la Arena, de Las Torres, que no es el liceo acá que tendrían que venir, pero a veces de esa zona viene gente a molestar, o a generar un conflicto, o a marcar su territorio, porque también pasa eso, a marcar su territorio a la puerta o a la esquina, y eso también genera un, a veces también hasta un circo, no, quiero mencionar que hace varias... varios meses que no hemos tenido problemas pero... que es lo que pasa en la mayoría de las Instituciones, a veces el entorno determina la... el problema, el conflicto.

–¿Y esos entonces se han logrado reducir bastante con la Mediación...?

(D): –Sí, sí...» (Entrevista 2.48, Directora de Liceo, Montevideo)

El afuera puede combatirse con integración, con mediación, con diálogo. Pero entendemos que una brecha de posibilidad se abre también cuando los adolescentes son mirados en profundidad y en sí mismos. Romper la aparente uniformidad de la “violencia juvenil” supone comprenderla, percibir sus gradientes y sus matices. Y lo primero que debe romperse es la propia mirada que el adolescente tiene de sí mismo. A la percepción de la existencia de personas que quieren agredir en la puerta del liceo, corresponde un pedido de protección y seguridad. Desde hace tiempo, en Uruguay, la policía forma parte de la “comunidad educativa”. Si no está, es porque existe una carencia.

En algunos casos, los alumnos están de acuerdo y también reivindican la figura del policía. En otros, no se lo considera necesario para la vida del liceo, pero sí se entiende que tiene un papel que jugar a nivel de la seguridad del centro. El problema de los disturbios, de la entrada y la salida, requieren de su atención.

«–¿Se necesita seguridad?

(M): –No, para mí no.

(C): –Para mí no creo porque yo que... no me he enterado que haya entrado nadie de afuera... más que acá no, no hay nadie, salís, te tomas el ómnibus y acá, poca gente habita.

(M): –Sí, aparte siempre hay gente afuera, hay Policías y eso afuera y no es que... se necesite mucho, porque se armen líos, no nada de eso, como es tranquilo el Liceo, yo al menos no, por mí la seguridad mucho no.

(C): –Acá por el tema de los robos viste, porque acá los autos que roban pa, pal lado de campo, es a donde... ¿cómo te puedo decir?, donde los prenden fuego y cosas así viste, entonces por eso están los Policías.

(M): – Sí, porque en sí por problemas que sean así por los del Liceo no, no.

(C): –Claro, porque no viene por problemas liceales así.

–¿No, pero ustedes saben de problemas de inseguridad en la zona?

(C): –Sí, es que hay, salís a la salida vas a ver que están los Coraceros, andan en caballos o andan en la camioneta.

(N): –¿Pero para proteger de qué, qué cosas pasan?

(C): –No, pa... porque si ven que están robando un gorro, ponele puede pasar alguien en una moto y te puede robar el gorro, no ha pasado acá al menos, acá nunca pasa pero.

(M): –Vendría a ser para los robos fuera del Liceo, por... en la zona porque nosotros también nos protegen de... ponele hasta Paso de la Arena y todo que eso también pertenece a la zona del Liceo, si nos pasa algo, peleamos o algo del... también nos pertenece acá el Liceo y también es por ese lado.» (Entrevista 2.71, Delegados de clase de 2º año de liceo, Montevideo)





# Capítulo 5

En grandes números:  
otra mirada a la convivencia







## 5.1 Sobre la necesidad de revisar estudios de cuño cuantitativo

En aras de generar otra mirada en torno a la convivencia entendemos necesario interrogar, ¿qué muestran datos actuales respecto al clima de convivencia en los centros educativos de nuestro país? En líneas generales, es posible responder a esta pregunta triangulando la información proveniente de algunos estudios relativamente recientes efectuados en el ámbito de la educación nacional. Particularmente, decidimos enfocar la mirada en los siguientes trabajos:

- *Censo Nacional Docente ANEP–2007*, realizado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística (ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE).
- *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA<sup>1</sup>)*, en su edición 2009, desarrollado a instancias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD<sup>2</sup>) y materializado a nivel nacional a través de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE).
- *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*, elaborada en 2009 en el marco del Programa de Apoyo al Fortalecimiento de Políticas Educativas, Componente 2, *Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes* (Barbero, Bentancor y Bottinelli, 2010).

<sup>1</sup> Por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.

<sup>2</sup> Por sus siglas en inglés: *Organization for Economic Co-operation and Development*.

En relación a los estudios mencionados, una de las ideas centrales de esta sección consiste en evidenciar cómo se perciben las relaciones y la integración al establecimiento educativo desde el punto de vista de sus diferentes actores. De igual modo, este aporte busca destacar cómo relevamientos pensados para objetivos distintos, brindan respuestas bastante similares respecto de la convivencia. Asimismo, cabe consignar que este mínimo abordaje cuantitativo es sustantivo, ya que permite poner en perspectiva el trabajo de corte cualitativo que venimos realizando en diversas instituciones educativas del país.

## 5.2 La percepción de los docentes |

En primer término, a los efectos de mostrar la percepción de maestros y de profesores en torno a ciertos aspectos que hacen a la cotidianidad de las instituciones educativas, recurrimos a datos contruidos en el marco del *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*. Precisamente, en el Capítulo VI del documento central de este estudio, titulado “Satisfacción con la actividad profesional”, se detalla información sobre dos dimensiones de relieve a considerar: *la satisfacción con aspectos de los centros educativos y las dificultades en el trabajo cotidiano en el centro*.

En primer lugar, la dimensión *satisfacción con aspectos de los centros educativos* fue elaborada en función del nivel de satisfacción de los docentes<sup>3</sup> frente a las siguientes variables:

- El local educativo.
- Los recursos didácticos del centro.
- El clima de trabajo en el centro educativo.
- El relacionamiento con los colegas.
- El vínculo afectivo con sus alumnos.
- Los niveles de aprendizaje de sus alumnos.

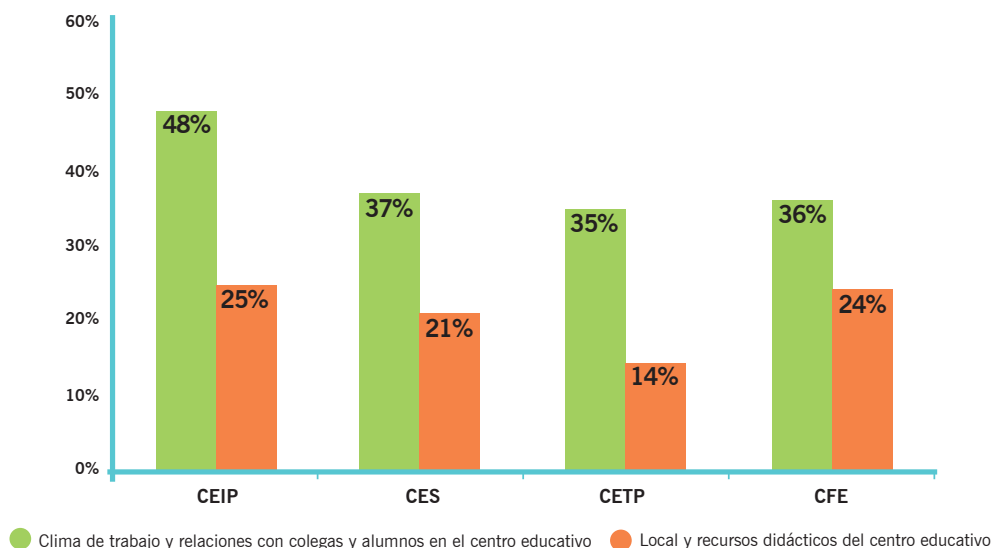
A su vez, mediante el posterior análisis estadístico se vincularon algunas de esas variables, articulación que facilitó la constitución de dos factores diferentes. Por un lado, la asociación *clima de trabajo, relacionamiento con los colegas y vínculo afectivo con los alumnos* cristalizó en el constructo denominado *factor clima*; mientras que la imbricación de las variables *local educativo y recursos didácticos del centro* determinó el *factor recursos*.

<sup>3</sup> Los niveles de satisfacción determinados en este caso fueron cuatro: *muy insatisfecho, insatisfecho, satisfecho, muy satisfecho*. Asimismo, se incluyó otra categoría en las opciones de respuesta: *no corresponde*.

En relación a estos dos factores, si se examina lo declarado por el conjunto de los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), independientemente del subsistema educativo donde ejercen sus funciones, puede identificarse con claridad la tendencia a considerar un mayor nivel de satisfacción respecto al *clima* que frente a los *recursos* institucionales disponibles.

\_\_\_ Figura 10 \_\_\_

**Docentes de aula de la ANEP según satisfacción con dos dimensiones del centro educativo público en el que trabajan por subsistema. Año 2007.**



**Fuente: ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE (2008): *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*, p. 177**

Si se analiza la situación teniendo en cuenta ambos factores de manera simultánea, aunque desagregando la información entre los distintos subsistemas de la ANEP, es posible efectuar tres apreciaciones concretas:

- a) En el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se observan los niveles de satisfacción más altos en comparación con los demás subsistemas. Aproximadamente la mitad de los maestros se declaró dentro de los niveles *satisfecho* o *muy satisfecho* con el *clima* escolar de su escuela, mientras que una cuarta parte de ellos lo está con los *recursos* del establecimiento.
- b) En el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) se registran los niveles de satisfacción más bajos en relación al resto de los subsistemas de la ANEP. Poco más

de un tercio de los docentes de aula está *satisfecho* o *muy satisfecho* con el *clima* institucional, mientras que 1 de cada 7 manifiesta su satisfacción con los *recursos* con que cuenta el centro educativo.

- c) En los cuatro subsistemas analizados, no llega a superar un cuarto del total el conjunto de los docentes satisfechos con el *local* y *recursos didácticos del centro educativo*. En términos generales, estos guarismos son bajos.

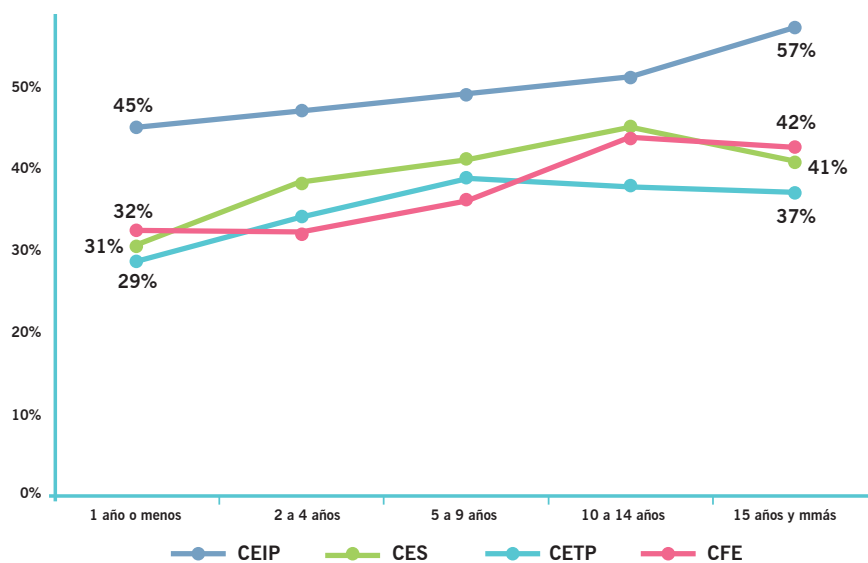
Por su parte, al considerar la *antigüedad* de los docentes en el sistema educativo, puede apreciarse que los profesionales de la educación con menos años de trabajo dentro de los establecimientos de la ANEP, declaran menor *satisfacción con el clima* y *con la relación con colegas y alumnos* que aquellos que han permanecido entre 10 y 14 años. Más allá de esta constatación, no sería adecuado considerar que una mayor satisfacción con el clima escolar esté estricta o únicamente asociada al avance de los años de labor docente. Efectuamos esta aclaración porque la tendencia subrayada parece desvanecerse, para casi todos los subsistemas, cuando se atraviesa el umbral de los quince años de trabajo en la *Administración*. En este sentido, arriesgamos al menos tres argumentos que tiendan a explicar estas oscilaciones en la percepción de los docentes en función de sus años de permanencia en el sistema educativo nacional:

- a) El primer contacto con la práctica profesional puede ser el origen de un proceso de frustración o de *malestar*. La formación docente realizada en un centro educativo modelo y frente a un tipo de *estudiante ideal* choca, en los hechos, con la realidad que el recién egresado encuentra al momento de su inserción laboral.
- b) El distanciamiento generacional entre docentes y alumnos constituye un supuesto tácito de nuestra cultura educativa. Los docentes jóvenes, con menos años de experiencia profesional, no responden al principio de autoridad que es fundamental *conquistar* para un sistema educativo fundado en la distancia etaria.
- c) El aumento de la insatisfacción que vuelve a verificarse en los docentes de mayor antigüedad, especialmente en los subsistemas de ciclos educativos secundarios y terciarios, seguramente se explique por el desgaste laboral propio de la docencia directa entre quienes han permanecido históricamente en esa función.

A continuación, en el gráfico de Figura 11 puede observarse de manera nítida que, para los docentes del CEIP, la tendencia anunciada inicialmente logra mantenerse e incrementarse de forma sustancial. Es decir, a medida que transcurren los años de ejercicio profesional, los maestros declaran estar más satisfechos con el *clima* de la escuela.

\_\_\_ Figura 11 \_\_\_

Docentes de aula de la ANEP según satisfacción con el clima, y la relación con colegas y alumnos del centro educativo por antigüedad en el centro y subsistema. Año 2007.



Fuente: ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE (2008): *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*, p. 180

En segundo lugar, la dimensión *dificultades en el trabajo cotidiano en el centro* se procesó a partir de la percepción de los docentes en torno al grado de dificultad<sup>4</sup> que representan una serie de situaciones típicas a la interna de los ambientes educativos. Mediante el cuestionario censal se consultó específicamente sobre los siguientes aspectos:

<sup>4</sup> En este caso, los niveles de dificultad determinados fueron: *dificultad seria, dificultad leve, no es una dificultad*.

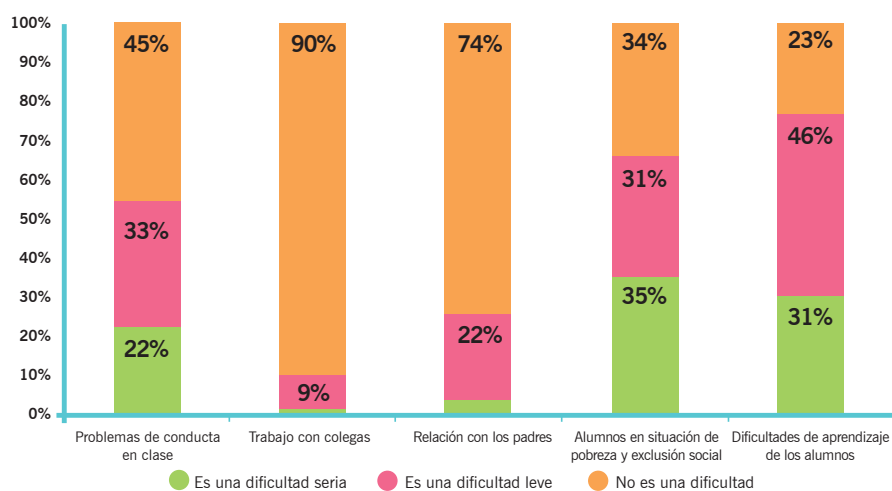
- Los problemas de conducta en clase.
- El trabajo con los colegas.
- La relación con los padres.
- Los alumnos en situaciones de pobreza y exclusión social.
- Las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

A partir del análisis de los datos recabados, es correcto afirmar que a nivel general de la ANEP:

- 8 de cada 10 docentes manifiestan que los *problemas de conducta en clase* no son una dificultad o son una dificultad leve.
- 99 de cada 100 docentes manifiestan que el *trabajo con colegas* no es una *dificultad* o es una *dificultad leve*.
- 96 de cada 100 docentes declaran que la *relación con los padres* no es una *dificultad* o es una *dificultad leve*.
- 1 de cada 3 docentes considera que los *alumnos en situación de pobreza y exclusión social* representan una *dificultad seria*.
- 3 de cada 10 docentes sostienen que las *dificultades de aprendizaje de los alumnos* resultan una *dificultad seria*.

\_\_\_ Figura 12 \_\_\_

**Docentes de aula de la ANEP según percepción sobre el grado de dificultad que representan ciertas situaciones. Año 2007.**



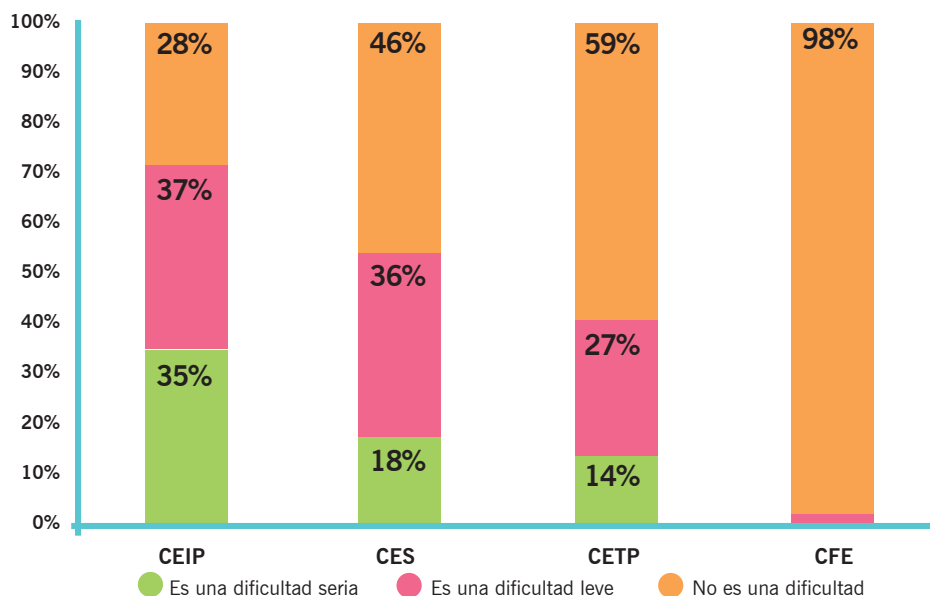
Fuente: ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE (2008): *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*, p. 183

Al desagregar la información estadística al interior de la *Administración*, se notan diferencias significativas entre la percepción de los docentes de subsistemas distintos en cuanto al grado de dificultad que representan las situaciones descritas.

En relación a lo anterior, puede afirmarse que los maestros de Educación Primaria son quienes perciben en mayor medida que otros docentes de la ANEP, que *los problemas de conducta, las dificultades de aprendizaje de los alumnos y los alumnos en situaciones de pobreza y exclusión social* representan una *dificultad seria* en su trabajo cotidiano.

\_\_\_ Figura 13 \_\_\_

Docentes de aula de la ANEP según percepción sobre el grado de dificultad que representan los problemas de conducta en clase por subsistema. Año 2007.



Fuente: ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE (2008): *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*, p. 186



Además, teniendo en cuenta la disgregación de datos en función de los subsistemas puede sostenerse que:

- a) En el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), casi dos tercios de los maestros consideran que los *problemas de conducta* no son una *dificultad* o son una *dificultad leve*. Además, un 95% de los mismos declara que la *relación con los padres de sus alumnos* no es una *dificultad* o es una *dificultad leve*.
- b) En el Consejo de Educación Secundaria (CES), 8 de cada 10 docentes declaran que los *problemas de conducta* no son una *dificultad* o son una *dificultad leve*. Asimismo, más de un 96% de los profesores percibe que la *relación con los padres de sus alumnos* no es una *dificultad* o es una *dificultad leve*.
- c) En el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) más de un 85% de los docentes alega que los *problemas de conducta* no son una *dificultad* o son una *dificultad leve*. También, algo más del 96% de los mismos percibe que la *relación con los padres de sus alumnos* no es una *dificultad* o es una *dificultad leve*.
- d) En el Consejo de Formación en Educación (CFE) más de un 99% de los docentes considera que los *problemas de conducta* no son una *dificultad* o son una *dificultad leve*. De igual modo se mantienen los números respecto a la *relación con los padres de sus alumnos*.

## 5.3 La opinión de los estudiantes |

En segundo término, con la intención de atender las opiniones emitidas por parte del estudiantado del sistema educativo nacional, recobramos información generada a instancias del estudio *PISA 2009*. Particularmente, indagamos dentro de los denominados *factores asociados que inciden en los aprendizajes de los estudiantes*.

Sin embargo, antes de avanzar es necesario aclarar al menos dos cuestiones sustanciales respecto a este *estudio*. Primero, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes se enfoca en la población de 15 años de edad, asistente a cualquier centro educativo que imparta cursos formales de enseñanza secundaria –en su marco de trabajo hace referencia a educación post-primaria–. Segundo, Uruguay se integró tardíamente a los ciclos evaluativos de PISA en calidad de país asociado. No obstante, desde su ingreso ha participado de manera regular en las ediciones celebradas cada tres años: 2003, 2006, 2009 y 2012.

De este modo, volviendo al asunto que nos convoca, las informaciones complementarias procesadas en el marco de este importante estudio de carácter sistémico e internacional, una de las afirmaciones emergentes de la publicación *PISA In Focus*, 4, “*¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros?*”, resulta contundente:

«PISA no ofrece evidencias para apoyar la idea de que la disciplina en los centros es un problema creciente y que los alumnos están cada vez más desconectados de la escuela. De hecho, entre 2000 y 2009, tanto la disciplina en los centros como las relaciones entre profesores y alumnos mejoraron.» (OECD, 2011:4)

Más allá de la precedente constatación genérica, ¿qué dicen los datos emanados del Informe OECD-PISA 2009 sobre cuestiones vinculadas a la convivencia en el escenario educativo nacional? En esta dirección, los siguientes gráficos presentan información relativa a la *relación entre los estudiantes y los docentes* a la interna de los establecimientos de

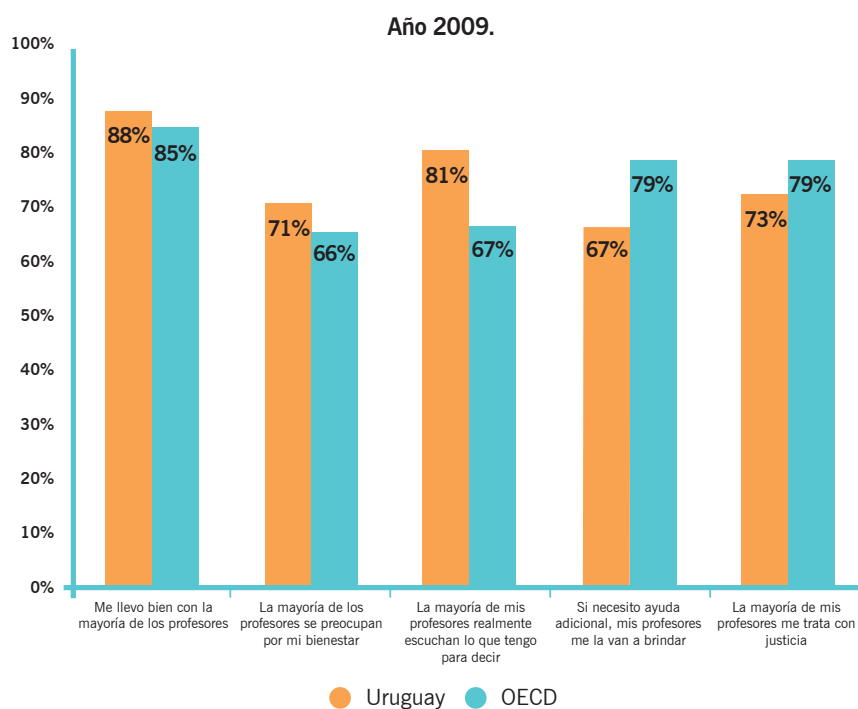
educación. A los efectos de significar adecuadamente los datos nacionales en el contexto internacional, en los gráficos se incorporan los resultados de otros países participantes en el estudio, así como el promedio alcanzado por el conjunto de naciones pertenecientes a la OECD.

Si tenemos en cuenta exclusivamente los datos de Uruguay, es razonable destacar al menos tres elementos esenciales respecto de la percepción que tienen nuestros estudiantes sobre los vínculos que mantienen con sus profesores:

- a) Aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes acuerdan de forma enfática que su relación con el profesorado es buena.
- b) Algo más de 8 de cada 10 estudiantes afirman que sus docentes realmente escuchan lo que ellos tienen para decir.
- c) Prácticamente 3 de cada 4 estudiantes consideran que sus profesores los tratan con justicia.

\_\_\_ Figura 14 \_\_\_

Porcentaje de estudiantes *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con una serie de afirmaciones asociadas a la relación que mantienen con sus docentes. Resultados para Uruguay y el promedio de los países OECD.



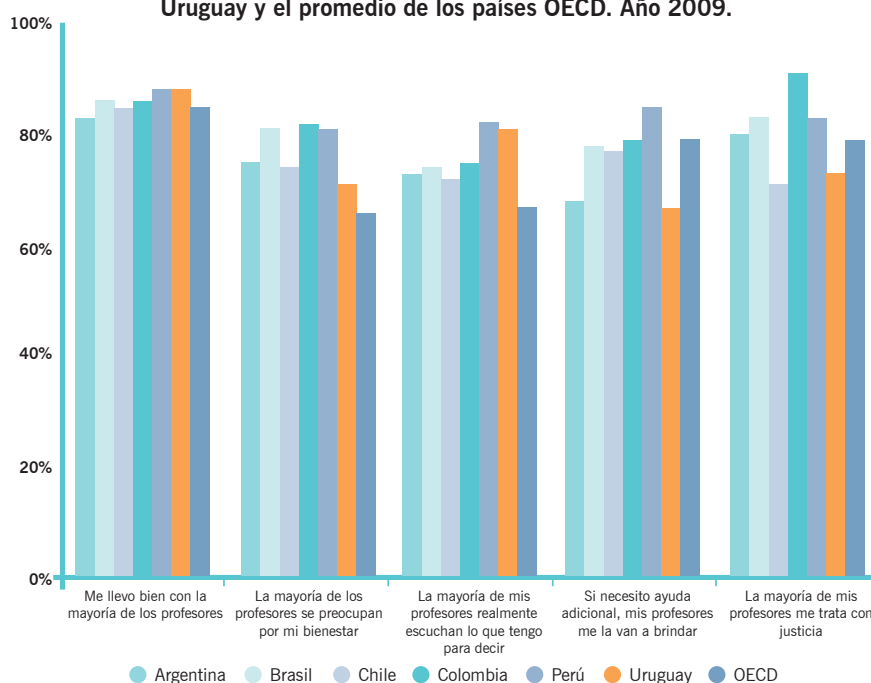
Fuente: OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*

Si efectuamos una mirada en clave comparativa, es importante reivindicar que Uruguay supera el promedio de los países que integran la OECD en tres de las cinco dimensiones consideradas: *me llevo bien con la mayoría de los profesores; la mayoría de los profesores se preocupan por mi bienestar; la mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo para decir.*

A nivel regional, Uruguay también alcanza un lugar de privilegio en relación al buen vínculo de los estudiantes con los docentes y respecto al nivel de escucha de los profesores a lo que los alumnos tienen para decir. Sin embargo, los estudiantes uruguayos se manifiestan menos de acuerdo que otros estudiantes sudamericanos en función de las dimensiones *la mayoría de los profesores se preocupan por mi bienestar; si necesito ayuda adicional, mis profesores me la van a brindar.*

\_\_\_ Figura 15 \_\_\_

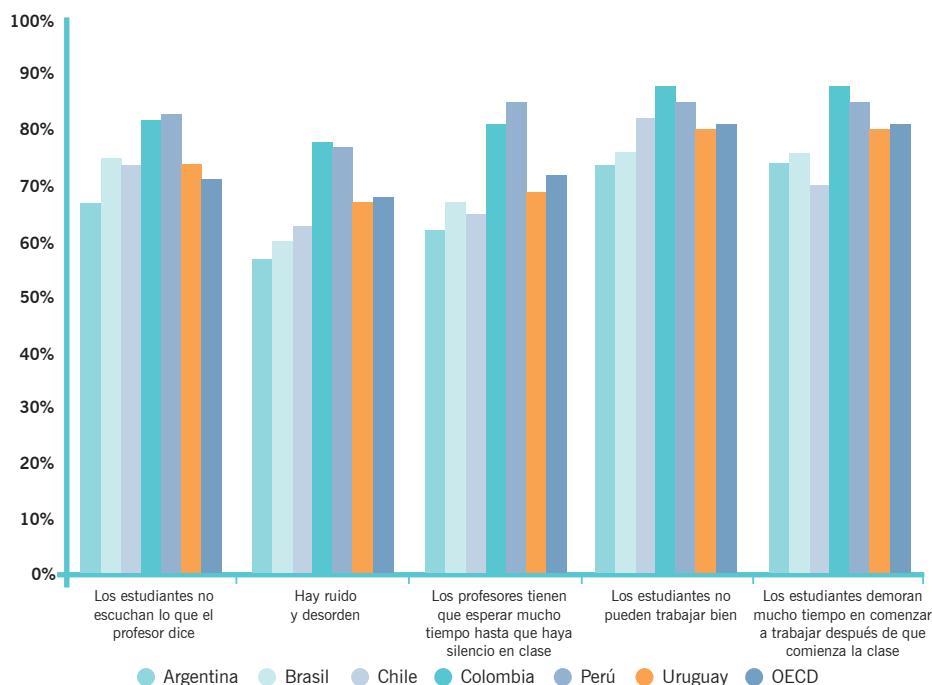
**Porcentaje de estudiantes *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con afirmaciones asociadas a la relación que mantienen con sus docentes. Resultados para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay y el promedio de los países OECD. Año 2009.**



**Fuente: OECD (2010): PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)**

Figura 16

Porcentaje de estudiantes que dicen *nunca* o *casi nunca* o *en algunas clases* suceden ciertas situaciones a nivel áulico. Resultados para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay y el promedio de los países OECD. Año 2009.



Fuente: OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*

Finalmente, entendimos necesario analizar la opinión de los estudiantes sobre la ocurrencia de determinadas situaciones dentro de las aulas. A tales efectos, basándonos en los datos nacionales contenidos en el Informe OECD-PISA 2009 y en sus publicaciones derivadas, destacamos cuatro elementos de relevancia:

- 8 de cada 10 estudiantes manifiestan que *los estudiantes no pueden trabajar bien* es una situación que *nunca* o *casi nunca* o solo *en algunas clases* sucede.
- 8 de cada 10 estudiantes sostienen que *los estudiantes demoran mucho tiempo en comenzar a trabajar después de que comienza la clase* es una circunstancia que *nunca* o *casi nunca* o solo *en algunas clases* ocurre.

- c) Alrededor de 3 de cada 4 estudiantes declaran que *los estudiantes no escuchan lo que el profesor dice* es una situación que *nunca* o *casi nunca* o solo *en algunas clases* acontece.
- d) Más de dos tercios de los estudiantes consideran que *hay ruido y desorden* es un evento que *nunca* o *casi nunca* o solo *en algunas clases* sucede.

Los datos y las respuestas resultan sorprendentes porque contravienen el conjunto del sentido común, así como también los resultados de algunas investigaciones de corte cualitativo (Barceló, 2005; Viscardi, 1999). Ello opera como un señalamiento hacia la necesidad de profundizar los trabajos cualitativos, para contrastar los datos estadísticos obtenidos en este tipo de estudio sistémico con un conjunto más amplio de trabajos en profundidad en centros educativos. Concretamente, los trabajos cualitativos en convivencia y violencia escolar suelen realizarse en los centros identificados como los más problemáticos y en las aulas con mayores dificultades, lo cual puede explicar la distancia encontrada.

Más allá de las variaciones entre las declaraciones de los distintos colectivos estudiantiles de las naciones de América Latina, emerge con claridad un escenario general bastante favorable para el desarrollo de las prácticas educativas en las instituciones de la región. Sin lugar a dudas, este hecho abona la idea de consolidar progresivamente una mejor redistribución de aquellos conocimientos considerados social y culturalmente valiosos en el actual momento histórico. No obstante, en relación a lo precedente, vale recordar advertencias que efectúa Tenti Fanfani:

«La experiencia de los últimos quince años demuestra que las políticas educativas han sido más eficientes para escolarizar a la población que para mejorar la calidad de los aprendizajes. El crecimiento de las matrículas en el nivel preescolar y en el nivel medio básico y superior no fue acompañado de un crecimiento proporcional de la inversión pública en educación. La pobreza de las poblaciones escolarizadas tendió a corresponderse con la pobreza de la oferta de educación pública. (...) Si se quiere romper con este círculo vicioso de la desigualdad, se requiere la movilización de varios recursos. En primer lugar, voluntad política para construir una sociedad más igualitaria, una pedagogía racional y diferenciada para producir resultados de aprendizaje homogéneos y un fuerte incremento significativo de la inversión educativa asignado con claros criterios de eficiencia y equidad.» (Tenti Fanfani, 2007:75)

## 5.4 Un enfoque que articula perspectivas |

En tercer lugar, decidimos consultar datos generados mediante la *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*. Este estudio surgió a instancias de un acuerdo interinstitucional entre la ANEP, la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y el programa “Unidos en la acción” de la Organización de las Naciones Unidas (UnaONU). Por su parte, el relevamiento se llevó a cabo sobre una muestra representativa e independiente para cada subsistema de la *Administración*.

\_\_\_ Figura 17 \_\_\_

Distribución de la muestra en la  
*Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*

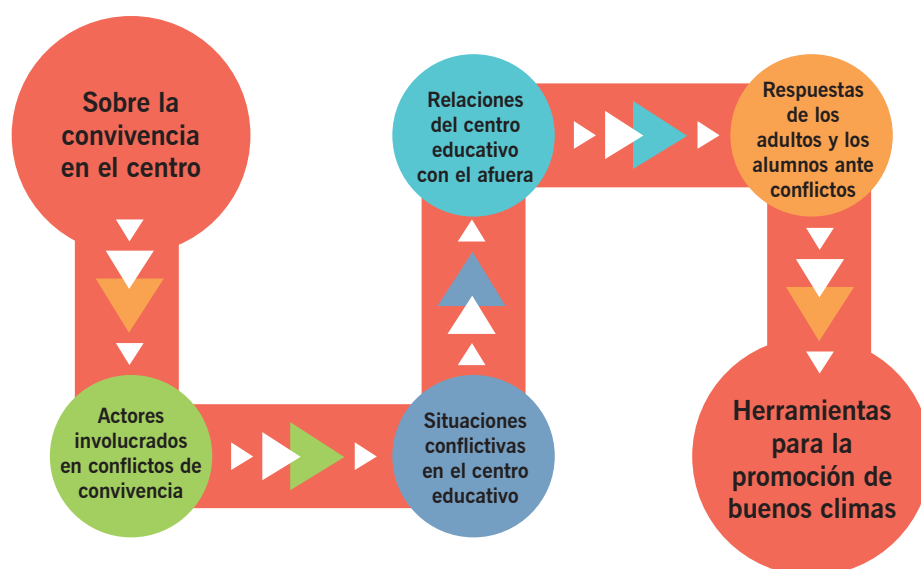
SUBSISTEMA DE LA ANEP	CANTIDAD DE CENTROS	CANTIDAD DE ALUMNOS	CANTIDAD DE DOCENTES
CEIP	90	2045	170
CES	58	1266	107
CETP	23	399	40
Total	171	3710	317

Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010:6)

En resumidas cuentas, la idea medular de la Encuesta de Convivencia consistió en relevar información sobre los *climas de convivencia institucionales* a través de las percepciones de diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y directores. A continuación, esquematizamos cuáles fueron las principales dimensiones abordadas en el marco de este trabajo.

\_\_\_ Figura 18 \_\_\_

Principales dimensiones abordadas en la  
*Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*



Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

Una vez presentadas las dimensiones de análisis, en las próximas páginas centramos los esfuerzos en aras de recuperar datos vinculados a la dimensión *Sobre la convivencia en el centro*. De este modo, insistimos en analizar detalladamente cuál es la percepción que tienen distintos actores institucionales en relación al clima de convivencia actual en su establecimiento educativo. En esta línea mostramos

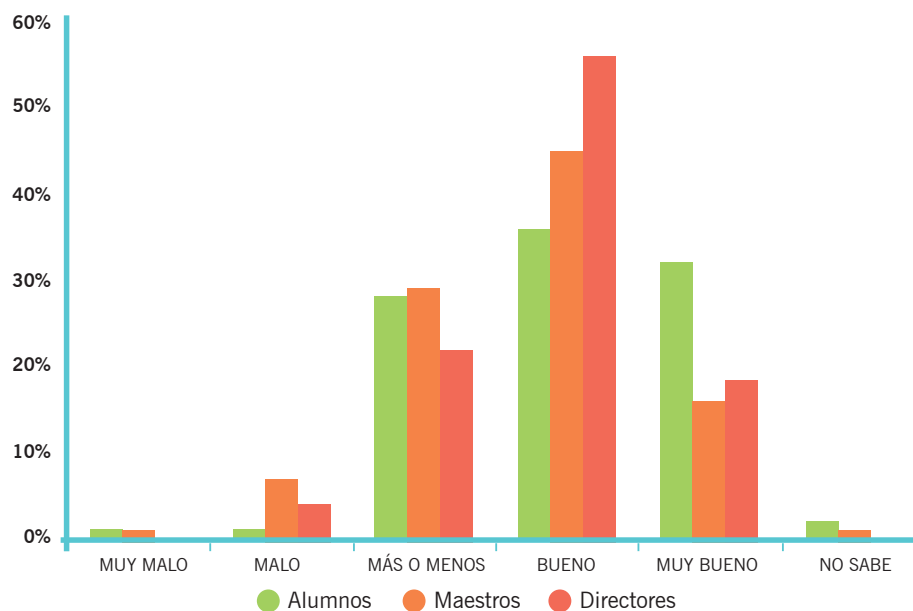


gráficamente, para cada desconcentrado, las declaraciones<sup>5</sup> en relación a la siguiente interrogante: *¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro?*

A nivel del CEIP (gráfico de la Figura 19), resulta evidente que los actores institucionales destacan enfáticamente que el clima de convivencia en los centros resulta, en líneas generales, bastante adecuado, ya que solo 2% de los alumnos, 8% de los docentes y 4% de los directores manifiestan que el clima escolar es *muy malo* o *malo*.

\_\_\_ Figura 19 \_\_\_

**Porcentaje de alumnos, maestros y directores del CEIP**  
por alternativa de respuesta a la pregunta: *¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro? Año 2010.*



**Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)**

Sin embargo, examinando las declaraciones de los involucrados pueden encontrarse ciertos matices, algunos de los cuales explicitamos a continuación.

<sup>5</sup> En este caso, las categorías de percepción determinadas fueron: *muy malo*, *malo*, *más o menos*, *bueno*, *muy bueno*, *no sabe*.

- El 74% de los directores de Escuela, el 68% de los alumnos y el 61% de los maestros califican el clima de convivencia del establecimiento como *bueno* o *muy bueno*. Así, la diferencia sustancial se registra entre la percepción de los docentes de aula y la de aquellos que desempeñan la función directiva.
- Si solo se tiene en cuenta la alternativa de respuesta *muy bueno* para calificar el clima escolar, el porcentaje de alumnos duplica tanto al de docentes como al de directores, alcanzando casi un tercio de las declaraciones del total del alumnado.
- Por último, considerando en exclusividad la calificación de clima de convivencia *más o menos*, ninguno de los porcentajes sobrepasa la barrera de los 30 puntos porcentuales, dándose una oscilación del 7% entre la respuesta de los maestros (29%) y la de los directores (22%).

A continuación consideramos lo que se obtuvo a nivel de la Educación Media en sus dos subsistemas: el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). En líneas generales, los actores institucionales del CES (gráfico de la Figura 20) acuerdan que el clima de convivencia en los centros resulta por demás adecuado, ya que solo el 4% de los alumnos y el 5% de los docentes sostienen que el clima escolar es *muy malo* o *malo*. En tal sentido, debe prestarse especial atención a esta información: no hay directores de liceo que cataloguen el clima de convivencia de su centro educativo como *malo* o *muy malo*, ni profesores que declaren que es *muy malo*.

En concreto, existen matices en relación a los datos del CEIP, tanto en el orden docente como en el orden estudiantil. Si desagregamos los datos, observamos que los estudiantes del CES son quienes tienen una visión de la convivencia más crítica que el resto de los actores, ya que:

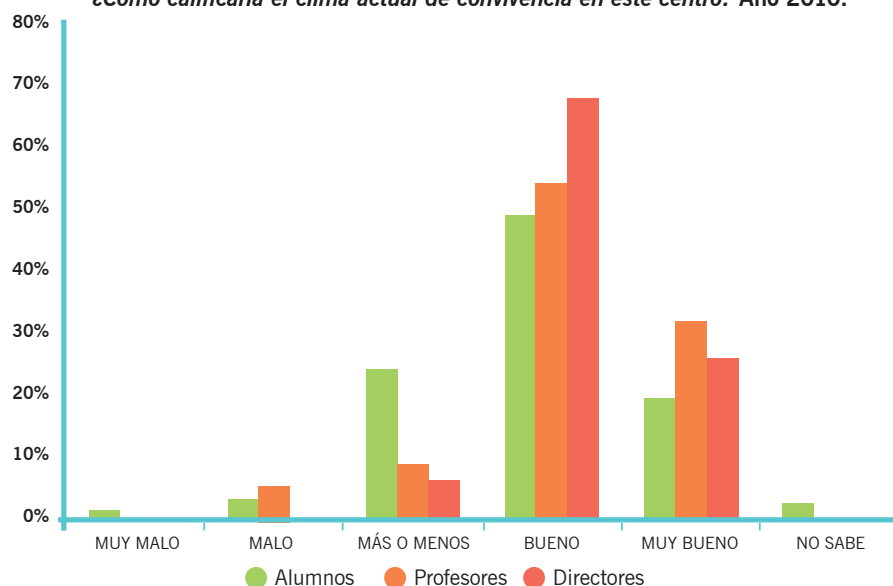
- El 94% de los directores de liceo, el 86% de los profesores y el 69% de los alumnos califica el clima de convivencia del establecimiento como *bueno* o *muy bueno*. Aquí, la diferencia sustancial se registra entre la percepción de los docentes que desempeñan la función directiva y la de los estudiantes, donde existe una brecha del 25%.

- Si únicamente se tiene en cuenta la calificación de clima *muy bueno*, el porcentaje de los docentes de aula supera al de directores y al de alumnos, alcanzando casi un tercio de las declaraciones totales del profesorado.
- Finalmente, considerando solo la apreciación de clima de convivencia *más o menos*, para ninguno de los involucrados supera el 25%. No obstante, se halla una variación del 18% entre la respuesta de los alumnos (24%) y la de los directores (6%).

\_\_\_ Figura 20 \_\_\_

Porcentaje de alumnos, docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la pregunta:

*¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro? Año 2010.*

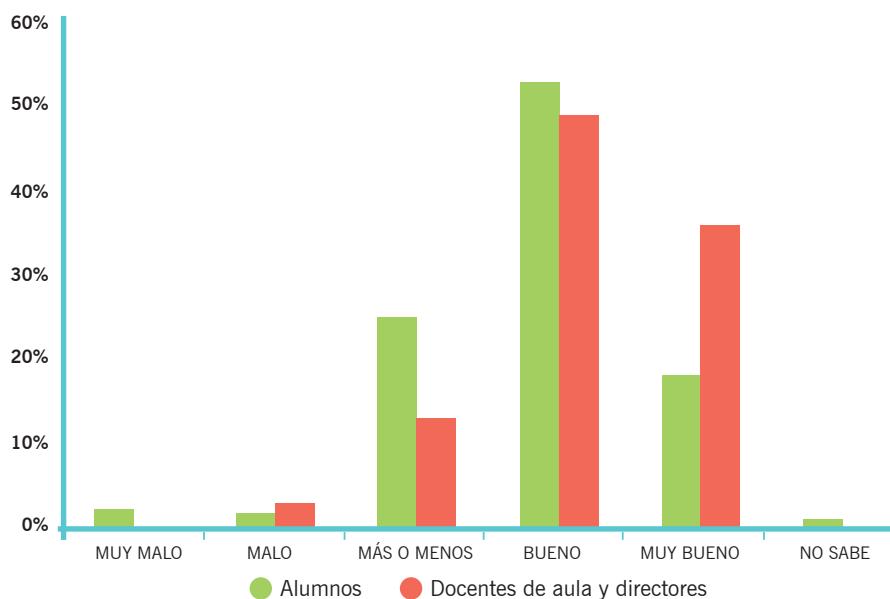


Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

La situación en el CETP (gráfico de la Figura 21) se asemeja bastante a la de los otros subsistemas de la ANEP, en cuanto a que los actores institucionales consideran la existencia de un clima de convivencia *bueno*. En este subsistema, solo el 4% de los estudiantes y el 3% de los docentes manifiestan que el clima institucional es *muy malo* o *malo*. Incluso, tal como se evidencia seguidamente, la distribución de respuestas registra que el profesorado (docentes de aula y director) no califica en ningún caso los climas escolares como *muy malos* dentro de la institucionalidad.

\_\_\_ Figura 21 \_\_\_

Porcentaje de alumnos, docentes y directores del CETP por alternativa de respuesta a la pregunta:  
*¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro? Año 2010.*



Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

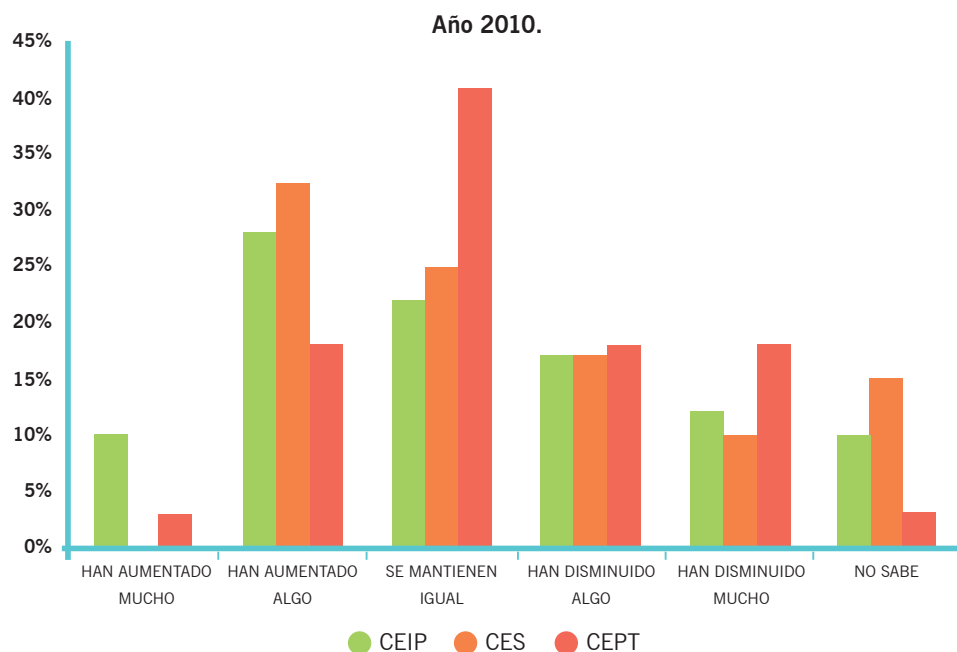
De esta manera, en función de los datos generados es válido reafirmar que:

- El 85% de los docentes y el 71% de los alumnos del CETP califica el clima de convivencia del establecimiento educativo como *bueno* o *muy bueno*. En este caso, existen ciertas diferencias entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes, manteniendo estos últimos una visión más negativa sobre el entorno escolar.
- Atendiendo solamente la calificación de clima *muy bueno*, el porcentaje de los docentes duplica al de los alumnos, superando este guarismo la tercera parte de las declaraciones totales del profesorado.
- Si se considera solo la calificación de clima de convivencia *más o menos*, ninguno de los órdenes acumula más de una cuarta parte de las respuestas, aunque el porcentaje de elección de la alternativa por parte de los alumnos (25%) prácticamente duplica al de los docentes (13%).
- Al igual que en el CES, los alumnos de este subsistema son los que parecen tener visiones más críticas.

A los efectos del examen general que venimos efectuando, la dimensión *Sobre la convivencia en el centro* brinda un elemento de capital importancia, esto es: la *percepción de cambios en el clima de convivencia durante los últimos cinco años*, que han tenido tanto docentes de aula como directores de los distintos subsistemas de la *Administración*.

\_\_\_ Figura 22 \_\_\_

Porcentaje de docentes y directores del CEIP, CES y CETP por alternativa de respuesta a la propuesta: *En los últimos cinco años, los problemas de convivencia en este centro de estudio...*



Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

Una mirada global a los resultados de los distintos subsistemas permite identificar que para los maestros y los directores del CEIP, más que para los profesores del CES y los del CETP, el clima de convivencia parece haberse deteriorado en los últimos cinco años. Es decir, 38% de los maestros, 32% de los profesores del CES y 21% de los docentes del CETP, perciben que los problemas de convivencia aumentaron.

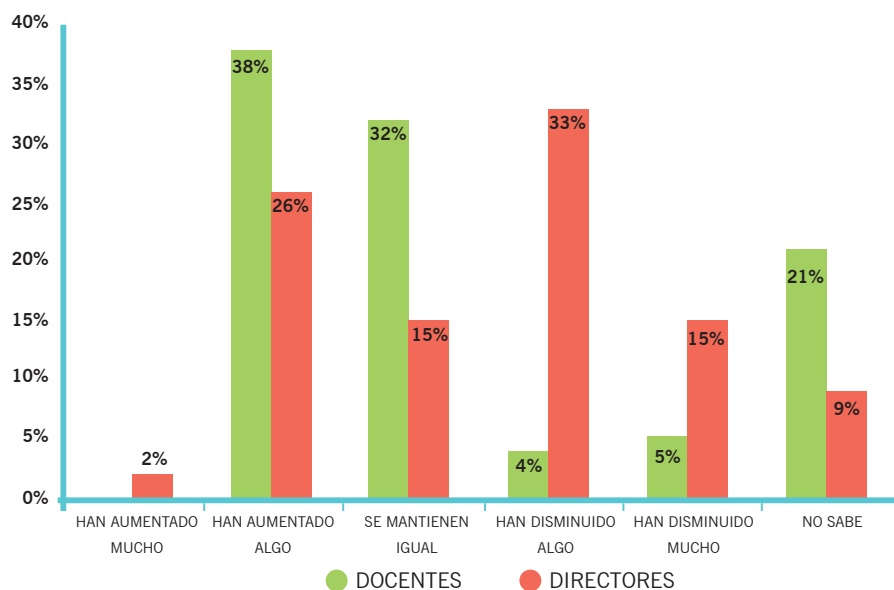
Por su parte, si acumulamos los porcentajes de respuesta de las categorías *han disminuido mucho* y *han disminuido algo*, puede afirmarse que para los profesores y los directores

del CETP, más que para los maestros del CEIP y los docentes del CES, la situación de convivencia parece haber mejorado últimamente. En este sentido, un 36% del colectivo docente de la *Educación Técnico Profesional* admite mejoría en los climas escolares, y de igual modo lo hace un 29% de los maestros y un 27% de los profesores del CES.

Entre tanto, si examinamos esta situación a la interna del Consejo de Educación Secundaria, es factible reconocer fuertes contrastes entre las opiniones de los docentes de aula y la de los docentes que ejercen funciones de dirección. Mientras los docentes de aula perciben que el clima de convivencia se ha deteriorado o mantenido igual durante el quinquenio, los directores de Liceo perciben todo lo contrario, sosteniendo, en una gran proporción, que los problemas de convivencia han disminuido algo o mucho. Poniendo en números esta información se advierte lo siguiente: mientras 7 de cada 10 docentes de aula manifiestan que los problemas de convivencia han aumentado o se han mantenido, alrededor de la mitad de los directores declara una disminución de los inconvenientes en los centros educativos.

\_\_\_ Figura 23 \_\_\_

Porcentaje de docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la propuesta: *En los últimos cinco años, los problemas de convivencia en este centro de estudio...* Año 2010.



Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

En resumidas cuentas, la evidencia empírica expuesta contraviene cierta imagen construida sistemáticamente a influjo de los medios masivos de comunicación, los cuales refuerzan y amplifican la idea de una situación de conflicto permanente, o de *malos climas de convivencia*, en el seno de las instituciones educativas uruguayas, claro está, partiendo de la difusión de hechos de violencia y de la sobreexposición de casos particulares. Tal como reflejan los datos emanados de los estudios que fueron objeto de examen en estas páginas, los distintos actores del Sistema Educativo Nacional manifiestan que los climas de convivencia son positivos y, por ende, favorables al desarrollo *normal* de las prácticas educativas. Sin lugar a dudas, esta percepción presenta variantes a las que se debe atender, tales como la antigüedad de los docentes, el subsistema educativo donde se imparten los cursos, los recursos locativos disponibles, entre otras tantas.

De conjunto, el mayor conflicto que el Sistema Educativo nacional vive, continúa siendo la cuestión del aprendizaje, mientras que la mayor dificultad reside en la percepción de que la pobreza está en el origen de las dificultades de la labor docente. Esta distinción funda las condiciones de educabilidad (Bonal y Tarabini, 2010) que el docente entiende como imprescindibles o inhabilitantes para desarrollar su trabajo cotidiano. De esta manera, la tarea fundamental a nivel de convivencia reside en quebrantar esta lógica fatalista asentada en la negación de la posibilidad de educar, que consolida la desigualdad respecto de lo que concretamente se hace en la escuela, y de quienes efectivamente transitan y procuran aprender en ella. Se trata de apuntar a líneas de acción y trabajo con los docentes –tanto en su formación como en su práctica laboral– que contravengan la posible naturalización de la idea de que la pobreza es la que impide la acción docente y el trabajo pedagógico. Ello se ejemplifica claramente en la idea del niño “problemático”:

«La categoría “niño problemático” parece haber ganado todos los espacios institucionales, en especial en los adultos. Todo parece indicar que a través de este mecanismo se construye la estigmatización y se legitiman actitudes de control o exclusión que poco tienen que ver con lo educativo: medicación para controlar la conducta, exclusión, aislamiento. Resulta llamativo que estos niños son siempre referidos como “hijos de otros” lo que permite a los padres ser duros en el enjuiciamiento de otros padres.» (Giorgi; Kaplún; Morás, 2012:92)

## 5.5 Control punitivo, tutela, diálogo |

Ahora bien, ¿qué es un centro educativo? Analíticamente, podría caracterizarse como un ámbito de aprendizaje que constituye una comunidad regida por reglas sociales, que no son independientes de una política de la vida cotidiana en la elaboración de normas y usos de convivencia. Por ende, la pertenencia a la comunidad política del centro depende de un trabajo activo que se construye, en gran medida, en cada establecimiento educativo de diferentes modos y supone un “contrato de convivencia”. Y es este contrato el que tiene que ver con acuerdos “a respetar”.

En este sentido, los acuerdos que suelen primar en los centros educativos de nuestro país, como lo hemos observado, se vinculan a una serie de normas restrictivas y prohibiciones: uso del gorro, la no violencia, el uniforme, las reglas de entrada y salida, y ciertas regulaciones mínimas que permiten superar las dificultades asociadas al hacinamiento que muchos centros viven. Pero la mayoría de las veces, este contrato de convivencia no es construido *colectivamente*, en conjunto con los estudiantes y otros actores institucionales. Las escasas reglas a que se remite ya se encuentran establecidas y son, como mínimo, cuestionables, por la mera referencia a normas prohibitivas. Por lo tanto, podría decirse que poco tienen que ver con la formación de una ciudadanía crítica y activa, y mucho con el control social de poblaciones que habrán de acatar pasivamente normas que se presentan como incuestionables. No es sorprendente que los jóvenes resistan y no adhieran, o las encuentren arbitrarias.

No obstante, en la realidad educativa actual, la mayoría de los estudiantes, docentes, adscriptos, funcionarios y directores de las instituciones no cuestionan las reglas y su naturaleza, su validez, su pertinencia. Se acepta el uniforme, se aceptan los horarios y las definiciones sobre las reglas del intercambio social. Un espacio de conflictividad difusa en



la vida cotidiana permanece en un horizonte de sentido, que los alumnos no han conceptualizado aún. Las representaciones y verbalizaciones en relación a la norma no trascienden el “no me gusta”. No se explora el sentido o pertinencia de esa norma, la adhesión subjetiva a la misma o su validez para el mundo de la vida del adolescente. Menos aún, para el de los niños.

Esta ausencia de discurso crítico respecto de las estructuras y normas de la interacción cotidiana y su impacto en el sentimiento de pertenencia e integración, explican el lugar que ocupa el discurso de la violencia en el espacio escolar. No se analizan las relaciones sociales del centro educativo, sus conflictos y sus reglas de convivencia. El conflicto escolar y sus complejidades se subsumen y se resumen en la idea de que “los violentos” son los que han tomado posición activa en la vida del centro y dan cuenta de la dinámica de la convivencia. El crecimiento e inflación de la imagen del *bullying* (maltrato escolar) es el correlato científico de esta explicación, que legitima discursos de defensa de la escuela frente a sus estudiantes o al propio entorno.

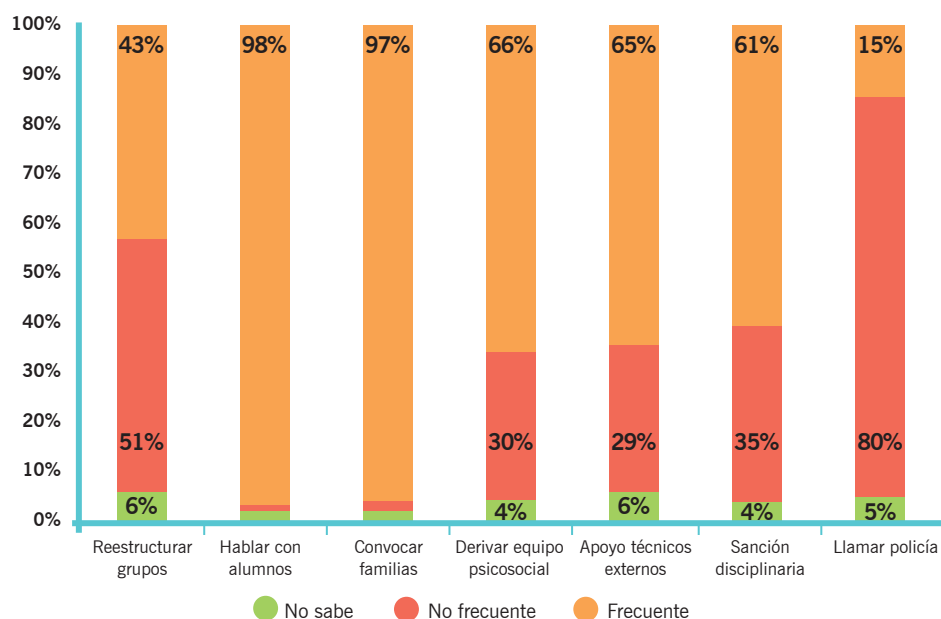
Por ello, el enfoque del *bullying* se asocia inmediatamente al de la violencia (la de los medios, la de la familia, la del barrio, la de los jóvenes) cuando debe explicarse “el problema de la violencia”. Esto le permite a la institución legitimar los discursos de defensa, defensa del afuera, defensa del anómalo, defensa de una sociedad en decadencia. Es este discurso de la defensa social en los centros educativos el que nos trae a una nueva versión de la identidad: la identidad de la diferencia con el “afuera” del centro. La identidad como pertenencia a un colectivo educativo se traduce en un uniforme que “me identifica como estudiante y me separa del afuera”, ese “afuera” que integran “otros jóvenes”. Esos que no son estudiantes, que agreden al liceo, y que merodean a la entrada y a la salida en busca de pequeños robos, acercamientos sexuales, consumo de drogas o entradas ilícitas a la institución. La recuperación del uniforme nada tiene que ver con el ideal de igualdad del *discurso pedagógico vareliano*. De hecho, el uniforme típico de la enseñanza media está en retroceso y lo que se solicita es un uniforme deportivo, similar al de los colegios privados. La institución pública, por tanto, reniega de su capital simbólico en la enseñanza media. Punto a favor de la *Educación Primaria* que defiende la túnica y la moña, símbolos de la educación de los diferentes pero bajo el *signo* de igualdad.

En esta sección proponemos analizar los modos en que los actores institucionales dicen resolver los conflictos en las instituciones, a partir de los resultados arrojados por

la *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*. Solo examinaremos las respuestas desde la perspectiva de los docentes –directores y docentes de aula– para los tres subsistemas, ya que son ellos los responsables de hacer cumplir estos acuerdos.

\_\_\_ Figura 24 \_\_\_

Porcentaje de docentes y directores del CEIP por alternativa de respuesta a la consulta: *En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas... Año 2010.*



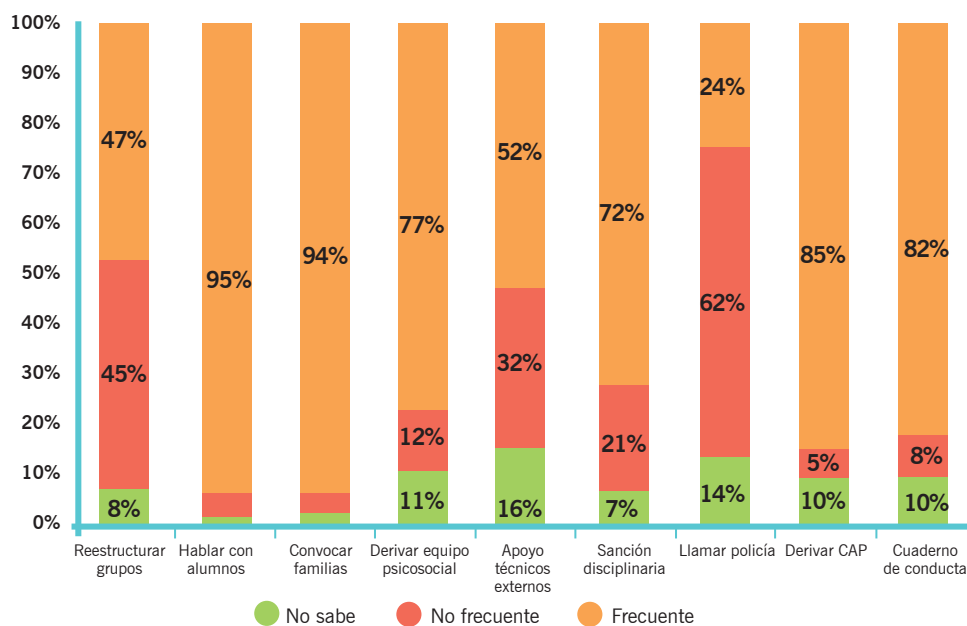
Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

En la *Educación Primaria*, el diálogo con los alumnos y el *contacto con la familia* parecen ser medidas que todos los docentes utilizan para dirimir las problemáticas de forma frecuente. También reviste importancia la derivación al *equipo psicosocial* o a los *apoyos técnicos externos*, en cuanto más del 60% de ellos indican que han utilizado estas medidas. Las medidas más duras tales como las de aplicar sanciones disciplinarias resultan frecuentes. Ya en menor nivel de importancia se recurre a la *reestructuración de los grupos* (algo más del 40%) o, directamente, *se llama a la policía*, siendo significativo que un 15% de los maestros lo haga con frecuencia.

Las medidas dialógicas también tienen gran importancia en el CES, ya que tanto *hablar con los alumnos* como *convocar a sus familias* son acciones que todos los docentes ponen en práctica con frecuencia. Asimismo, son prácticas frecuentes, en una gran mayoría de docentes del CES, la *derivación al Consejo Asesor Pedagógico (CAP)* y el registro de conflictos o sanciones en el *cuaderno de conducta* institucional, así como la *sanción disciplinaria*. Junto a ellas, la medida asistencialista para abordar los problemas emerge con vigor, ya que resulta frecuente, para un 76% de los docentes, derivar al *equipo multidisciplinario* y, para la mitad de ellos, buscar *apoyos técnicos externos*. Al igual que en la *Educación Primaria*, las medidas utilizadas con menor frecuencia son la de *reestructurar los grupos* –medida que usualmente continúa aplicando prácticamente la misma proporción de docentes– o *llamar a la policía*, aunque ya en mayor medida que en el CEIP, ya que un cuarto de los docentes lo hacen a menudo.

— Figura 25 —

**Porcentaje de docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la consulta:**  
**En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas... Año 2010.**

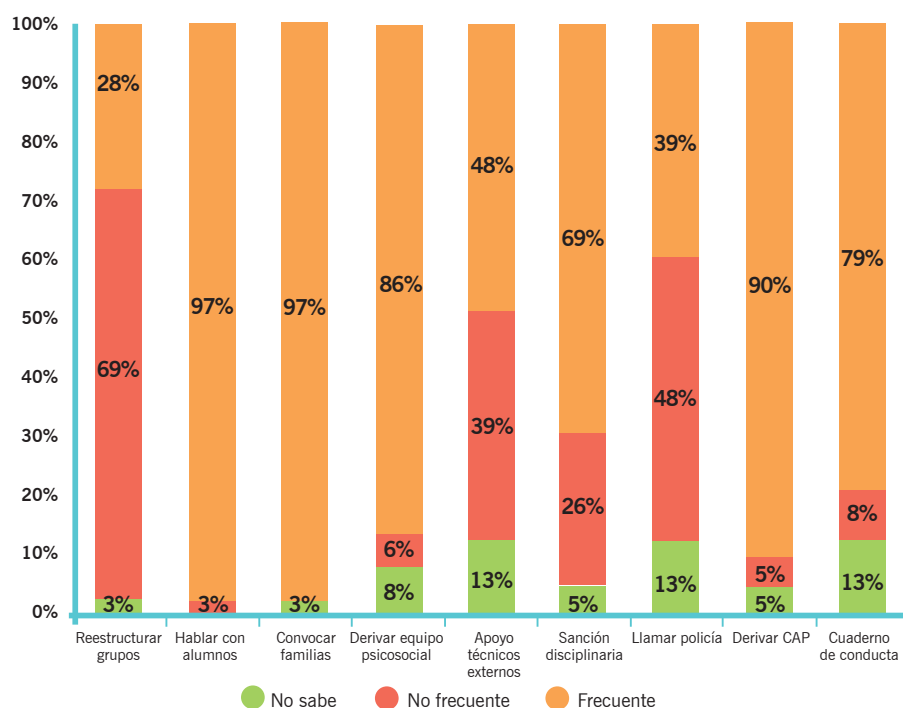


Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

El panorama en el CETP mantiene, de conjunto, similares características que en el CES, cuestión que puede deberse fundamentalmente a las particularidades etarias del grupo poblacional que atienden. Sin embargo, el privilegio por los mecanismos de diálogo al momento de resolver los conflictos no disipa, en este subsistema, la idea de *derivación al equipo psicosocial*, que constituye una medida adoptada con frecuencia casi por la totalidad de los docentes del CETP (87%). También aumenta el recurso a la fuerza policial, ya que en el CETP, 4 de cada 10 docentes y directores declaran recurrir a esta medida en aras de dirimir la conflictividad. Estas medidas resultan usualmente utilizadas con mayor frecuencia, que la posibilidad de modificar o alterar la composición de un grupo escolar.

\_\_\_ Figura 26 \_\_\_

**Porcentaje de docentes y directores del CETP por alternativa de respuesta a la consulta:**  
**En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas... Año 2010.**



Fuente: Barbero, Bentancor y Bottinelli (2010)

Las categorías de la *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos* pueden reagruparse con un sentido teórico, para intentar comprender conceptualmente las maneras en que los centros educativos dan respuesta a los conflictos. En tal sentido, optamos por clasificar las medidas para el abordaje de los conflictos en tres categorías:

- *Control punitivo*: agrupa la reestructuración de los grupos, la imposición de sanciones, la apelación a la policía, la derivación al CAP y el registro de los conflictos o sanciones en el cuaderno de conducta.
- *Trabajo social*: incluye la derivación al equipo multidisciplinario, así como la búsqueda de apoyo en equipos psicosociales externos al centro educativo.
- *Enfoque dialógico*: agrupa el diálogo tanto con los alumnos implicados en los conflictos como la convocatoria a sus familias a dialogar a las instituciones educativas.

Las respuestas al conflicto vinculadas con el *control punitivo* pueden pensarse, al menos de manera hipotética, desde la vigencia de una mirada que todavía responde a la visión tutelar del niño y el adolescente, que aún no ha sido completamente erosionada por los cambios normativos de las últimas décadas –“Convención sobre los Derechos del Niño” (1989); “Código de la Niñez y la Adolescencia” (2004)–. La perspectiva tutelar, al considerar a la infancia como objeto de lástima, compasión, caridad, la considera también, como correlato, como objeto de represión.

La perspectiva de la tutela no deja lugar a la participación de niños y adolescentes, consagrada en la Doctrina de la Protección Integral introducida por la CDN y, especialmente en el campo de la educación, por la mismísima Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008. Concretamente, la Doctrina de la Protección Integral cambia radicalmente el rumbo doctrinado respecto de la niñez y la adolescencia y cuestiona los paradigmas tradicionales de la institución, basada en la idea del niño como un sujeto incompleto, al cual se debe tutelar. Las medidas *dialógicas de resolución de los conflictos* parecen ajustarse más a los nuevos principios doctrinarios así como a la legislación nacional en materia de educación, en tanto la palabra es otorgada a los niños, adolescentes y su familia, abriendo paso a la participación de otros actores en las instancias de resolución de los conflictos (Viscardi y Barbero, 2012a).

Pero la apelación a las soluciones a partir del *trabajo social* para la resolución de los conflictos en las instituciones educativas, puede ser interpretada como un

control social suavizado y “disimulado”. En su análisis de la configuración de la familia, Donzelot (2008) analiza el saber médico y el rol de la mujer en la familia nuclear clásica, en tanto generador de un nuevo ordenamiento a través de la figura del médico-madre así como de la vivienda como separatista de la vida pública y privada. La promoción de la formación de las familias y la conservación de los hijos aparecieron como mecanismos de control social, que actuaban de diversa forma según la clase social. Para Donzelot, la prevención que se promueve desde lo judicial –o lo educativo– con la intervención de las disciplinas de lo social, guarda relación con el ejercicio de un poder represivo y violento que, de esta manera, logra penetrar en el seno de las familias.







# Conclusiones





## Pequeñas batallas del cotidiano escolar |

«Mi padre dice que yo tengo notas bajas porque 4 horas de clase son muy pocas, porque hay que descontar lo que el maestro nos rezonga, que serán dos horas y media por día, más media hora de recreo. Ahora, los miércoles tenemos gimnasia y canto y media hora de recreo, y otro rato que el maestro rezonga. Y algunos otros días alguna madre viene a hablar con el maestro, y la directora y las maestras y los niños que vienen a pedir cosas, y Pocha que trae papeles para que el maestro firme, y después viene el recreo, y vamos a ponerle una hora más que el maestro rezonga.» (Firpo, 1976)

La cotidianidad escolar en Uruguay, aún tributaria de un pasado que se palpa en uniformes, moñas, efemérides patrias, procesa con dificultad los cambios de época. Resiste muchas veces los nuevos símbolos de la cultura juvenil. Toda comparación indica que los nuevos públicos escolares, las transformaciones generacionales, los cambios socioculturales y los fenómenos de desintegración social y desafiliación propios de fines del siglo XX, han modificado aquello que el imaginario colectivo trae. Hoy, la vida cotidiana de cada escuela, de cada liceo, acontece en un horizonte cultural marcado por la segmentación que rompe el ideal de universalidad bajo el cual nació la institución. Los valores instaurados por la matriz *vareliana* y que conforman la esencia de este imaginario, símbolos de ciudadanía para nuestro Estado-nación en ciernes y para la institucionalidad escolar emergente, se ven desafiados en la actualidad.

Hemos iniciado un abordaje a la cultura política de la escuela, incluyendo una mirada a la cotidianidad escolar y focalizando específicamente el problema de las reglas de convivencia. Las mismas son comprendidas, en parte, como construcción institucional. Pero solamente en parte. Pues las mismas no operan en un mundo en el que los alumnos incorporan mecánicamente estas reglas. Ya no es posible pensar que –para saber lo que la escuela produce– basta con definir sus modelos culturales y establecer la distancia de los alumnos con estas normas, distancia ligada a sus orígenes sociales (Dubet y Martuccelli, 1996).

Las reglas y las normas son reapropiadas y generadas por los actores del centro educativo: por los docentes, por los directores, por los funcionarios, pero también por los alumnos. Por ello abordaremos el mundo normativo de la escuela y las reglas que lo rigen, describiendo su naturaleza y su incidencia en la conformación del conflicto escolar.

Una primera descripción de nuestra cultura escolar la muestra orientada a modalidades disciplinarias de control social, en tanto se centra en el establecimiento de normas básicas para la regulación del orden social y espacial del centro, en la ratificación de normas y usos sociales elementales, y en la reglamentación de la vestimenta escolar. Respecto del grado en el que este proceso básico de disciplinamiento o normalización se efectiviza en la escuela, la trama social que desnuda el conflicto escolar inscripto en las luchas cotidianas que se entablan por el seguimiento de estas normas, indica que este orden está en crisis.

En este sentido, la conocida “violencia en la escuela” es, para nosotros, expresión de un fenómeno propio de la institución escolar que mal se entiende pensando en los hechos de violencia social y delictiva, y sí puede abordarse desde la comprensión de los procesos de desencuentro que emergen en las pequeñas batallas del cotidiano escolar. Reproducción de la violencia juvenil o entre pares en algún caso, violencia institucional en otro, legitimidad de la norma cuestionada, continuidad de conflictos entablados en el barrio, dificultades de vincularse con el entorno, cuestionamiento del orden escolar y del fundamento de sus reglas, varios son los elementos que configuran el conflicto escolar. En todos los casos, impedir su continuidad conduce a la reproducción de diversas formas de discriminación y limita el objetivo de la inclusión que se impone bajo el signo de una escuela democratizadora, que pretende incorporar a todos y mejorar la calidad de sus aprendizajes. La continuidad de estas diversas violencias consagra, específicamente, la exclusión en la escuela.

Distintos modelos de política educativa han procurado dar respuesta a este fenómeno. Basados en presupuestos identificables y en políticas diferentes, han tenido distintas expresiones en sus orientaciones. Algunas han conceptualizado estos conflictos como violencias y los han visto, sobre todo, como reproducción de la violencia social o delictiva, ella misma creciente en los años noventa. Otras, que asumen en mayor medida la violencia de la propia institución, buscan modificar las prácticas que implican un exceso de poder en el dispositivo escolar, apuestan al fortalecimiento del diálogo y esperan potenciar la palabra de los actores que menos poder detentan en la escuela a través de diferentes mecanismos (Tavares dos Santos, 2001). La generación de acuerdos de convivencia se encuentra en esta línea.

En Uruguay, en los últimos años, un conjunto de acciones y medidas de trabajo han procurado dar voz a aquellos que difícilmente la escuela integraba o escuchaba. Un conjunto de estos actores son los propios estudiantes. En estos casos se ha buscado legitimar

la participación, permitiéndoles reunirse y agremiarse a la vez que generando mecanismos institucionales que canalizaran esta voz. Específicamente, ello se plasma en los Consejos de Participación. Por otra parte, se trata de potenciar el acercamiento de quienes se encuentran integrados, en mayor o menor medida, en la vida escolar y cuya voz cuenta con diferenciales mecanismos de representación. Se trata de los padres, responsables de alumnos y representantes de la comunidad educativa. En estos casos, aunque existían mecanismos tradicionales de participación (Comisión de Fomento en Inicial, Primaria y Educación Técnico Profesional, y APAL en Secundaria, por mencionar los casos representativos) se intentó que la misma se regularizara en todo el sistema de enseñanza y se ampliara en sus objetivos.

Desde la investigación abordamos algunos elementos que, consideramos, deben ser analizados para evaluar el impacto de estas políticas y las bases conceptuales de su implementación. Ello supone rever los conceptos de participación y comunidad, así como el uso de las políticas que procuran objetivos educativos y sociales a través del potenciamiento de estos instrumentos. Entendemos que el horizonte de las políticas asistencialistas y de control social que caracterizaron las respuestas de los años noventa encuentra, en los actuales modelos, un elemento superador dado por la defensa y la promoción de derechos, y por prácticas que buscan reducir la violencia institucional y la reproducción de la desigualdad y la discriminación social. No obstante, ello no nos impide observar los límites que estas políticas encuentran.

En este panorama se instala el concepto de convivencia. En nuestra perspectiva de trabajo, este concepto supone el reconocimiento del vínculo con el otro. Las instituciones educativas se definen entonces como espacios sociales, donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa. La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad. En este sentido, del trabajo en convivencia se espera que, identificando los núcleos conflictivos de interacción, delimite políticamente aquellas prácticas que reproducen discriminación y desigualdad, incida en ellas y potencie la vivencia de un espacio democrático en la escuela por parte de los niños. Y este trabajo, con sesgos claramente diferenciados, bien puede atravesar toda la institución escolar, hoy segmentada socioculturalmente, pues tiene objetivos a cumplir tanto en la escuela de los más pobres como en la de los más ricos.

## Destinos escolares fragmentados |

Los procesos originados en los años noventa tuvieron impacto en la construcción de respuestas de defensa social, y en la consolidación de un discurso conservador sobre la naturaleza de los jóvenes y de la cuestión social. El crecimiento y la hegemonía de diagnósticos sociales incidieron paulatinamente en los imaginarios sobre las posibilidades integradoras de la educación, a medida que daba cuenta del impacto que los déficits sociales en aumento tenían sobre ella. Ello consolidó un sentimiento de imposibilidad o desistimiento respecto de lo que la institución podría hacer en un contexto de crecimiento de la pobreza y reproducción de la misma. Los reclamos por la integración, por la desafiliación, se instalan en momentos en que el sistema menos cree en las posibilidades de integración social de los más pobres. Porque, aunque los años noventa fueron el escenario privilegiado de políticas que centraban sus expectativas en la educación (Birgin y otras, 1998) –y más allá de la escasez de los recursos destinados a ella–, también fueron escenario de consolidación de un discurso conservador que determinó el decreimiento en la posibilidad de la reinserción social y el progreso de los sectores vulnerables (Morás, 1994).

Es real que la coyuntura vivida en el país desde el período anterior a la dictadura explica la transformación del tejido social, el estancamiento de sus procesos de desarrollo social y económico, y el aumento de fenómenos de vulnerabilidad (Kaztman, 1999). Las respuestas instaladas en la recomposición democrática y que legitimaron salidas neoliberales también incidieron en los altos niveles de precarización de la cuestión social. En este marco, la recuperación del pensamiento social propio de la producción europea de los años setenta en nuestro país y la incorporación de varias de las tendencias apuntadas por estas orientaciones en la producción de sus investigaciones, explican la emergencia de una línea de análisis que focalizó la reproducción de la desigualdad social en la escuela.

Ello no corresponde a una sociedad que tiene históricos mecanismos de reproducción de una estructura social estable –contexto propio de los países europeos en los que estos

trabajos se realizan— y en la que se busca mostrar lo inamovible de la misma, sino a la necesidad de mostrar cómo la escuela dejó de ser aquel mecanismo de ascenso social tan caro al país (Bayce, 1985). Históricamente, la función integradora de la educación en tanto canal de movilidad social contribuyó a consolidar las clases medias. Pero la ausencia de correlato en la expansión económica terminó con esta tendencia. La importancia de la expansión educativa, la creciente cobertura de la matrícula secundaria y universitaria, la reducción del analfabetismo y la posterior masificación de la educación, se combinaron con la rigidez de las dimensiones económicas, generando tensiones crecientes del sistema (Lémez, 1989b). Ello, sin contar el proceso que desarticuló la tradición pedagógica que alcanzara su mayor relevancia en los años sesenta por vía de destituciones masivas, sanciones a docentes y censuras de textos. El autoritarismo, en este sentido, introdujo un fuerte retroceso en los modos de entender la educación (Romano, 2010).

Progresivamente, la dinámica de la reproducción y sus lógicas en las instituciones educativas, pensadas como sistema que genera trayectorias diferenciadas por sectores sociales —*filières*—, constituyó la matriz de los estudios que procuraban buscar nuevos diseños escolares para la Reforma de la Educación (Rama, 1991). Fue con escasos recursos destinados a la educación —los cuales a duras penas saldaban los déficits arrojados por el período dictatorial y la histórica desinversión en infancia y educación— que los objetivos de expansión de la enseñanza media se reforzaron. Ello, en un panorama que, sin ser ideal, ya mostraba dificultades:

«La extensión de la enseñanza secundaria se acompaña de una transformación en la composición social de su alumnado, frente a liceos integrados por capas superiores y/o medias se erigen liceos de predominio de las capas populares. Existen liceos con rendimientos notoriamente distintos según se trate de uno u otro tipo de población, y en los liceos de integración social popular, las eliminaciones, repeticiones y deserciones son mayores.» (Rama, 1968:35)

Con fuertes desigualdades en el destino escolar de la población a través de la constitución de trayectorias desiguales (ANEP. MEMFOD, 2003) y del bloqueo de las posibilidades estructurales de ascenso social, el Uruguay comenzó a experimentar los propios procesos vividos ya en varios países de América Latina (Pontes Sposito, 2001), revirtiendo lo que fuera su historia hasta mediados de siglo. Es importante mostrar cómo dicho proceso de igualación entre los diferentes sectores sociales de la educación fue también un proceso en construcción que se detuvo, más que una realidad consolidada.

Pero la educación no resume la cuestión de los jóvenes. Entrados los noventa, múltiples investigaciones analizan los procesos vividos por la niñez y la adolescencia desde

variadas perspectivas, en un contexto que ya asume el estancamiento social como dato. La marginalidad y la vulnerabilidad (Katzman, 1997), el desempleo juvenil y la precariedad del trabajo (De León y otros, 1987), la violencia doméstica (Herrera, 2005), la violencia social y escolar (ANEP. CODICEN, 1995), las trayectorias desiguales en la educación (ANEP. MEMFOD, 2003), los cambios en la composición familiar de los hogares y las jefaturas femeninas de mujeres pobres (Filgueira, 1996), la maternidad adolescente (Lauraga, 1995) y la migración de los jóvenes (Errandonea y Lovesio, 2002) configuran los nuevos problemas que se instalan en la agenda social y originarán gran parte de las políticas de fines de los años noventa en adelante.

La lectura que primó en este panorama combinaba dos explicaciones. La primera, vinculada a las dificultades de concretar el objetivo de la universalización de la Educación Media, objetivo cumplido ya para la Educación Primaria. La segunda, vinculada a las características de momento de la realidad educativa y social. Se naturalizó la idea de que había que atender el problema de la pobreza, y de los jóvenes pobres, como si el trabajo en ese sector pudiera revertir las dinámicas estructurales que originaron y explican la vulnerabilidad social.

El asistencialismo precario que se desarrolló intentó paliar los efectos de la pobreza en la escuela, a través de algunos dispositivos que se insertaban en los intersticios posibles del sistema educativo. A ello se sumaron nuevos diseños que pretendían modificar puntualmente determinadas características del modelo educativo que era universal en nuestra matriz social, para adaptarlo a las necesidades de determinados sectores de población. Los mayores problemas de este modelo residen en la imposibilidad de incidir en las causas estructurales de la reproducción social de trayectorias escolares diferenciadas por sectores sociales, y en la consolidación de la fragmentación del sistema educativo que genera circuitos diferenciales para aquellos que provienen de distintos sectores sociales (Martinis, 2011).

En este contexto crece el discurso relativo a la violencia social y la emergencia de la violencia escolar, como nuevo dato de la realidad educativa. La perspectiva en la cual se comenzaron a identificar los problemas vividos en los centros educativos en cuanto problemas de convivencia o civilidad, supuso rever el sustrato conceptual bajo el cual se incorporó este problema. El mismo naturalizó como “violencia escolar” aquello que en el discurso cotidiano de los centros asimilaba todo problema de convivencia escolar (respeto de normas, desacuerdos entre docentes y estudiantes, transgresión de normas escolares y sociales) a fenómenos de violencia. Tal como ya se mencionara, no asumimos que no existan conductas que efectivamente pueden catalogarse como violencias (contra la persona, contra el patrimonio, insultos, agresiones sexuales, etc.). Pero el discurso trastoca la



naturaleza y la magnitud del fenómeno, ya que en general el conjunto del malestar vivido en los centros tiene mucho más que ver con el conflicto ocasionado por las incivildades, las pequeñas humillaciones, las “faltas de respeto” o el desorden, que estrictamente por las violencias.

El discurso de la violencia escolar es potenciado por el de la violencia social que coloca a los jóvenes pobres en el centro de la conflictividad, transfiriendo a ella la culpa de varios males. En él, los jóvenes que protagonizan delitos y violencias son olvidados en lo que refiere a los orígenes sociales de su condición y a la vulneración de un amplio conjunto de sus derechos, y son recordados únicamente por cometer actos de violencia. Ello explica, por ejemplo, la asociación creciente entre peligrosidad, violencia y juventud, que se observa en los medios (Sánchez Vilela, 2007). En el discurso de la inseguridad —que comienza a volverse hegemónico—, las causas estructurales de la violencia social son negadas y las violencias institucionales son usualmente invisibilizadas.

«(...) los sentimientos de temor e inseguridad frente al delito representan, también, un proceso de interiorización de las relaciones de poder a través de factores emocionales que aseguren la hegemonización cultural conservadora de la sociedad uruguaya y la distancia respecto a un “otro” criminal, sustraído de vínculos sociales y de relaciones humanas, y sobre lo que el discurso político de los castigos se encargará de “racionalizar” argumentalmente, “juridizar” penalmente y “excluir” simbólicamente de la comunidad de iguales.» (Rico, 2012:48)

En el sistema educativo, esto se traduce con particularidades. Nos encontramos, a mediados de los noventa, con un escenario marcado por el intento de llevar a cabo la reforma educativa promulgada por el entonces director general de la ANEP, Germán W. Rama. La misma explicitó un conflicto que expresaba las diferencias frente a un proyecto concreto y a la política que, se entendía, traducía este proyecto. Los gremios docentes se opusieron fuertemente a esta reforma haciendo llegar sus críticas, y también los estudiantes se organizaron y movilizaron fuertemente en su contra (Graña, 1996). En ese momento, la violencia estructural de la escuela fue interpretada en cuanto continuidad de políticas que no resuelven el problema del salario docente y la inversión edilicia, a la vez que pretendían paliar los efectos del modelo social en curso, por vía de ciertos ajustes para promover la adaptación al mercado y al mundo del trabajo.

Es en estos años que se consolidan medidas que caracterizan, en el sistema educativo, respuestas cercanas a un modelo de control social más orientado a la defensa de la institución, acentuando tendencias disciplinarias presentes en las bases fundacionales del mismo y reforzadas en el período autoritario. Los equipos multidisciplinares se

incorporan a variedad de centros, y la vigilancia policial se instala, los enrejados y las alarmas proliferan, y se crean unidades especializadas de atención al problema de la violencia escolar. Los gremios docentes también hacen suya la problemática que se expande a la sociedad (Fernández Bentancor, 1999). Siguen sin enunciarse, no obstante, varias de las prácticas que generan la desafiliación escolar: el ausentismo docente, la desatención al que no puede seguir el curso, la expulsión como medida de disciplina escolar, entre otros. Se perpetúan de este modo un conjunto de prácticas que muestran una violencia institucional real, pero nunca objetivada ni enunciada como tal por la institución. El discurso que se expande es el de la violencia social que los alumnos traen y que impide realizar la tarea escolar, violencia que se observa como resultado del deterioro del tejido social en el que debe operar la escuela.

De hecho, la violencia doméstica se instaure como paradigma legítimo desde el cual hablar de la violencia social. Es la violencia sufrida por los niños en su hogar y es del orden de lo privado, no de lo público, lo cual explica que por definición poco pueda actuar la escuela sobre ella. A nivel discursivo se suma el problema que la pobreza “potencia” en los jóvenes y que es el de la delincuencia. Al igual que en los medios, ambas dimensiones eran absorbidas por la institución como dimensiones explicativas y antecedentes del conflicto escolar, del cual se sentía ajena al no visualizar la violencia que ella misma producía o reproducía, pero que no explicitaba ni atendía. Las incivildades e inconductas de los niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, nunca fueron conceptualizadas como resistencia al orden escolar (Giroux, 1992).

De este panorama resultaron tres procesos: la consolidación de la fragmentación estructural y cultural del sistema educativo; la reproducción e invisibilidad de prácticas de violencia institucional; y la continuidad de la desafiliación educativa a pesar de la mejora de la inversión en el sector. El aumento de la fragmentación del sistema se observa en la consolidación de los circuitos, tanto públicos como privados, que diferencian ofertas y modelos para los distintos sectores sociales, además de destinar los mejores recursos y condiciones estructurales a la educación de los más fortalecidos. Se establecen así circuitos y canales que consolidan culturas institucionales diferenciadas y cuyo conocimiento e indagación es imprescindible fortalecer. Los resultados arrojados por PISA (OECD, 2010) muestran parte de este proceso, pero este no puede explicarse solamente –ni mucho menos– por lo que ocurre en la matriz social y de origen, sino que también se explica por dinámicas institucionales.

Por lo pronto, el panorama educativo actual continúa teniendo a la Educación Media como principal desafío en tanto no se ha logrado el objetivo de la universalización

más allá del acceso, y esto sin hablar de las diferencias en los aprendizajes logrados. Los datos muestran una disminución en el grado de desvinculación del sistema educativo, pero su importancia continúa a la orden del día:

«(...) a los 18 años de edad, la participación en el sistema educativo de los sectores con mayores recursos es similar y aún mayor que la participación de los jóvenes de 15 años de los sectores más postergados (79% y 74,8%).

La brecha relativa se incrementa de manera constante hasta los 17 años, luego se produce un incremento repentino a los 18 (del 42,5% a los 17 años, al 52,5% a los 18). A los 21 años la diferencia entre el 1<sup>er</sup> quintil y el quintil mayor es del 60,7% (11,7% y 72,3%, respectivamente).» (MEC, 2012:30)

## Del orden del discurso, a las prácticas del orden |

La reproducción y la invisibilidad de la violencia institucional se vinculan con la comprensión que, en las dos últimas administraciones de izquierda, se ha tenido respecto del impacto que la recomposición económica jugaría en la pacificación social. Las dinámicas propias de los procesos de inversión en infancia y educación han permitido una mejora de las condiciones estructurales de la educación en el período posterior al año 2005. No obstante, las claves de la relación entre violencia, juventud e institucionalidad educativa hacen que a pesar del aumento en “gasto” social, sea necesario otro tipo de políticas para revertir las dinámicas de la violencia social y la convivencia (Viscardi, 2011).

Efectivamente, a través del Presupuesto 2005-2009 y de las sucesivas leyes de rendición de cuentas, el Gobierno ha impuesto un cambio visible en la definición de los grupos poblacionales al momento de asignar los recursos (De Armas, 2008), tendencia que se prolonga en la Administración actual. Hoy, esta brecha finalmente comienza a acortarse: por primera vez se advierte una caída sostenida y significativa de la desigualdad en la distribución del ingreso. No obstante, la protección plena de los derechos de todos los niños y adolescentes uruguayos aún es un objetivo a alcanzar en el país.

«La concentración de la pobreza en la infancia a nivel general y la sobrerrepresentación demográfica de los niños y adolescentes ente las personas que viven en las área más pobres del país (en particular en los asentamientos irregulares) indican claramente que, pese al crecimiento económico sostenido, el incremento de los ingresos e incluso la reducción de la desigualdad en la distribución de la renta, muchos niños uruguayos siguen naciendo y viviendo en condiciones de extrema vulnerabilidad que les impiden desplegar sus capacidades y potenciales talentos, así como acceder a oportunidades de desarrollo personal y colectivo.» (Arroyo y otros, 2012:115)

El problema del estancamiento en los logros de aprendizaje al final de la vida radica definitivamente en claves estructurales que hacen imprescindible focalizar el trabajo en la institución educativa. Hace ya, por lo menos, tres décadas que las cohortes de adolescentes

que transitan por el sistema presentan similares dificultades para alcanzar los niveles mínimos de adquisición de saberes y la culminación de ciclos educativos. *«A este panorama se suma la desigualdad en los logros, la cual es atribuible, en gran medida, a que el sistema no ha conseguido equiparar las situaciones diferentes en los puntos de partida de sus estudiantes.»* (Arroyo y otros, 2012:117)

Si los factores que ocasionan esa brecha en las instituciones y en los programas sociales no se revierten únicamente con el aumento de asignaciones y transferencias económicas, resta abordar la dimensión institucional y cultural de las políticas sociales y educativas. En el ámbito educativo, las prácticas institucionales se muestran insuficientes en el plano del trabajo sobre las raíces del conflicto social. Ello ancla en el hecho de que la violencia estructural puede ser desarticulada por los programas institucionales, pero siempre que estos partan de acciones que apunten a la subjetividad y al cambio de las prácticas a nivel de la vida cotidiana. Es en este sentido que las medidas socioeconómicas continuarán siendo ineficaces, de no ingresarse en disposiciones que planteen los límites que tienen las instituciones para integrar e incluir. Por ello, la actividad educativa es un eje sustantivo de intervención, capaz de incidir en la reducción de la violencia estructural e institucional. Uno de estos ejes lo constituye la construcción de discursos que alimentan el sentimiento de inseguridad.

«En este sentido, la inseguridad se autonomiza de las manifestaciones concretas de violencia y criminalidad y se asume como una poderosa fuerza político-cultural. El temor inducido, el pánico moral, la paranoia y la deslegitimación institucional son ingredientes repetidos en la historia social uruguaya del último medio siglo. La consecuencia más trascendente es la represión sistemática de las desigualdades sociales que están en la base de los procesos, que las visiones conservadoras nunca vieron y que cierta izquierda actual prefiere no ver para tomar atajos y evitar discusiones de fondo sobre las claves más sustantivas de nuestro modelo de desarrollo.» (Paternain, 2012:27)

Tal como lo señaláramos a través de diferentes mediciones que toman en cuenta la percepción que, del clima escolar, tienen docentes, directores y alumnos, los distintos actores del sistema educativo nacional manifiestan que los climas de convivencia son positivos. Sorpresivamente, y a contrapelo del conjunto de discursos que suelen tener mayor eco, docentes y alumnos indican que el clima de trabajo es favorable a las prácticas pedagógicas. Algunos discursos triunfan mientras otros apenas se escuchan, dependiendo esto de los diferentes mecanismos simbólicos de legitimación que subyacen a quien los enuncia.

¿Qué explica el eco obtenido por el discurso de la violencia escolar? Mientras la realidad indica que el mayor conflicto que vive el sistema de educación se vincula a la cuestión de las condiciones de aprendizaje y a la percepción de que la pobreza está en el origen de las dificultades de la labor docente, este proceso es retraducido en el discurso de la violencia

social que termina por justificar la imposibilidad de la tarea docente. Todo ello muestra la relevancia de trabajar el aludido *sentimiento de inseguridad en el espacio escolar*, revirtiendo el uso político que estos discursos ocasionan en la consolidación de un orden conservador que elude el trabajo en las fuentes de la desigualdad social, para situarse en el plano de la defensa social.

Si todo orden discursivo tiene sus propios mecanismos de legitimación e impacto, ello sugiere que debe conocerse qué relación tiene con las prácticas cotidianas. Las prácticas que estructuran la convivencia pasan por los modos en que los actores resuelven los conflictos que emergen en la vida diaria. El “hacer” simbolizado y representado, o invisibilizado y oculto, requiere de su explicitación para comprender el mundo de la vida cotidiana. Las prácticas y formas de enfrentar a diario los desencuentros por parte de los docentes desnudan la dinámica de las sanciones y de los castigos, así como de los supuestos que subyacen a la estructuración de aquello que está “bien” y de lo que está “mal”.

¿Cómo se abordan los conflictos por parte de los docentes de nuestro sistema educativo? Tanto en la Educación Primaria como Media, docentes y directores manifiestan que recurren con frecuencia al diálogo. En el CEIP, la conversación con los alumnos y el *contacto con la familia* parecen ser medidas que todos los docentes utilizan para dirimir las problemáticas. Las medidas dialógicas también tienen importancia en el CES y en el CETP, ya que tanto *hablar con los alumnos* como *convocar a sus familias* son acciones que todos los docentes ponen en práctica con frecuencia.

Pero junto a ellas, la importancia del recurso a la asistencia social y la psicología se ha consolidado como modalidad frecuente de resolución o tratamiento de situaciones problemáticas. En el CEIP, la derivación al *equipo psicosocial* o a los *apoyos técnicos externos* es señalada como una medida utilizada por más de la mitad de los docentes. En el CES, esta proporción aumenta, ya que la medida asistencialista para abordar los problemas resulta frecuente para un 76% de los docentes, en tanto lo es, para la mitad de ellos, buscar *apoyos técnicos externos*. En el CETP, esta medida ya es adoptada con frecuencia casi por la totalidad de los docentes (87%). La importancia creciente del ejercicio de este poder “suave” de control social tiene su contracara en la comparación con el recurso a medidas más duras o incluso represivas.

En *Educación Primaria*, medidas tales como las de aplicar sanciones disciplinarias son aceptadas como prácticas frecuentes. Ya, en menor nivel de importancia, se recurre a la *reestructuración de los grupos* (algo más del 40%) o directamente *se llama a la policía*, siendo llamativo que el 15% los maestros lo haga con frecuencia. En el CES, las medidas utilizadas con menor frecuencia son las de *reestructurar los grupos* –medida que usualmente continúa

aplicando prácticamente la misma proporción de docentes— o *llamar a la policía*, aunque ya en mayor medida que en el CEIP, dado que un 25% de los docentes lo hace. Asimismo, son prácticas frecuentes la *derivación al Consejo Asesor Pedagógico (CAP)* y el registro de conflictos o sanciones en el *cuaderno de conducta* institucional, así como la *sanción disciplinaria*. El panorama en el CETP mantiene similares características, aunque aumenta considerablemente el recurso a la fuerza policial: el 40% de los docentes lo hace.

Resulta significativa la regularidad con que los docentes de nuestro sistema educativo recurren a respuestas asistencialistas, punitivas o inclusive represivas. Preocupa especialmente, en la *Educación Media*, la familiaridad con la que los docentes acuden a la policía. Es necesario, en este sentido, establecer una apreciación respecto del tipo de conflictos de que hablamos. Usualmente, la policía es llamada a cumplir funciones para los disturbios que se producen en el entorno de los establecimientos de enseñanza. Ello da cuenta, por tanto, de la existencia de importantes desencuentros en la relación del centro educativo con el entorno inmediato, esto es, el barrio, las familias, la comunidad.

La regularidad con la que los docentes resuelven conflictos por vía de medidas que apuntan al control punitivo, muestra la presencia de prácticas que prolongan una visión disciplinaria del orden escolar o testimonian de la imposibilidad de dirimir el conflicto utilizando, fuera del diálogo o del trabajo con técnicos y asistentes sociales, otras salidas que no sean la sanción y eventualmente la exclusión. Evidentemente, situaciones de desbordes que en la enseñanza media se vuelven más incontrolables, pueden estar en el origen del aumento progresivo del uso de estas medidas a nivel sistémico. Diálogo, asistencialismo y castigo conviven así en un escenario que presenta un gradiente de menor dureza en el castigo en *Educación Primaria* y recrudece en *Educación Media*, y en este nivel, sobre todo en la Educación Técnico Profesional más que en Secundaria.

Si hemos hablado de las respuestas adoptadas ante el conflicto para incorporar una mirada a lo que conforma la cotidianidad escolar, referiremos ahora a las reglas que estructuran la vida de los centros. Hemos indagado en reglamentos que estructuran la vida educativa de varios de ellos. Presentando cierta homogeneidad, las normas encontradas en las instituciones de los tres subsistemas —Primaria, Secundaria y Técnico Profesional— presentan algunos rasgos recurrentes. En los tres ámbitos suelen hacer referencia a las reglas de funcionamiento de la institución en términos de los horarios de entrada y salida, de recreo y de realización de las actividades curriculares. Por otra parte, en varios casos se encuentran referencias a la vestimenta, aunque siempre con respecto a la túnica o al uniforme, dado que los mismos se imponen en todo el sistema educativo. Finalmente, un conjunto de normas regulan el vínculo con el otro, formalizadas más que nada a través de prohibiciones de agredir a los compañeros.

La mayor parte de estos marcos normativos aparecen como listas que enuncian una serie de prohibiciones. No se establecen como espacios indicativos y promotores de una serie de acciones vinculadas a actividades sociales, pedagógicas o culturales; o al relacionamiento con los pares, los docentes o la comunidad. No figuran elementos que impulsen la actividad comunitaria o la participación en diversas esferas de la vida institucional del centro; ni tampoco que enuncien acciones o valores de compromiso con la vida del mismo.

Aquello que no mencionan los marcos normativos es tan significativo como aquello que se enuncia. Básicamente, lo que se dictamina es la necesidad de que el estudiante cumpla con un conjunto mínimo de reglas sociales, que le permitan al centro educativo cumplir su actividad en el marco de un cierto “orden” disciplinario. El sistema de reglas, por tanto, se ve en la necesidad de ordenar el espacio y la disposición de los cuerpos, y reproduce una lógica disciplinaria propia de la primera modernidad, que está lejos de ser promotora de convivencia y constructora de ciudadanía.

Por otra parte, el panorama presenta algunas variantes. De un lado, los códigos y reglas suelen ser más amplios a nivel del CEIP y CETP. Las características de la edad del alumnado en *Educación Primaria* y la cultura de trabajo de la *Educación Técnica* pueden explicar la tendencia a detallar y especificar, en mayor medida, las normas reguladoras del orden escolar. En tanto, probablemente en el CES se asume que este proceso está cumplido, y que no le es preciso ratificar y detallar reglas que deberían haberse incorporado. Esta diferencia en la naturaleza del trabajo con el educando no es menor. Si a esta observación le sumamos lo anteriormente expuesto en referencia a la mayor tendencia de los docentes y directores del Consejo de Educación Técnico Profesional a recurrir a medidas de control punitivo, observamos que la cultura escolar del CETP es la más disciplinaria de los tres subsistemas.

El modo en que se construyen estas reglas indica que en la enseñanza primaria, las prácticas colectivas de legitimación de las mismas son más frecuentes que en la enseñanza media. Es en el trabajo con los niños donde se observa una mayor proporción de centros que elaboran las normas junto a los docentes, dando paso progresivamente a la voz de los estudiantes en su construcción. Aunque es preciso preguntarse si esta tendencia obedece a la creencia de que es importante que los niños puedan hacer llegar su punto de vista —y es verdad que el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha implementado una serie de proyectos de sensibilización respecto de la participación de los niños—, también es plausible pensar que esta participación se conciba como un modo más eficaz de incorporar las normas. En la enseñanza media son raros los casos en los que se formaliza la participación de los alumnos en la construcción de estas reglas. Así, la concreción de los “acuerdos de convivencia” es muy escasa en nuestro sistema educativo.



Evidentemente, todo orden social precisa de reglas, y toda regla supone un aspecto restrictivo. Pero también es verdad que las reglas habilitan y permiten el acceso a recursos (Giddens, 1995a), del mismo modo que el poder no tiene únicamente una función coercitiva, sino también generadora y creativa (Foucault, 1996). La concepción restrictiva de la norma que aparece en las instituciones y centros de enseñanza parece focalizar únicamente la faceta negativa o coercitiva del poder escolar. Se desperdicia, de este modo, la posibilidad de utilizar este sistema de reglas como un sistema proactivo de poder, en el que se prescriba más de aquello “que se puede”, y tal vez un poco menos de aquello “que se debe” o “que no se puede”.

Asimismo, la posibilidad de que los estudiantes participen en la generación y construcción de la normativa escolar no solamente debe ser pensada desde la promoción de la participación o en cuanto mecanismo pedagógico. También es importante recordar que, desde que el sistema de reglas en que se funda la escuela y sus valores están siendo cuestionados, este es un modo de habilitar la consolidación de otras bases de legitimación de estas reglas y normas. Especialmente para el caso de los adolescentes, es fundamental que estos puedan incidir en el debate respecto de la validez de estas normas, lo cual supone el ejercicio de su defensa y argumentación.

Una imagen de conjunto sugiere un escenario de contradicciones. A un discurso que acentúa la peligrosidad y el temor, que visibiliza la “violencia escolar” como problema y el endurecimiento punitivo como respuesta, debería corresponder una realidad educativa marcada por la inseguridad como su rasgo constitutivo. Pero la realidad parece otra en la escuela. Si el escenario aparece surcado por el “desorden”, las indisciplinas, incivildades y resistencias, todas estas situaciones encuentran su correlato en un conjunto de respuestas que –en diferentes grados– caracterizan más un ámbito punitivo que dialógico. Esta cultura del castigo (Garland, 2001) se objetiva en los reglamentos construidos por cada centro con escasa participación de los estudiantes, y de inspiración fuertemente prohibitiva y restrictiva. Cabe entonces pensar que la fuerte tendencia a la desafiliación no expresa únicamente “problemas de aprendizaje”. Una cultura de resolución de los conflictos, caracterizada por la coexistencia de tímidas medidas de diálogo, junto a prácticas excluyentes terminan por dar mayor fuerza a la exclusión que los problemas pedagógicos y educativos ya generan.

Ahora, al parecer, este orden no se plasma ni en la legitimidad de este conjunto de reglas restrictivas –pues los alumnos resisten a ella de distintos modos–, ni en la mejora de las relaciones de convivencia, ni en la disminución del conflicto escolar. La cultura política de nuestro sistema de enseñanza, entonces, podría ser revisitada y puesta en cuestión para que

los elementos que figuran en las directivas globales y en la propia Ley General de Educación, vinculados a la promoción de una cultura de Derechos Humanos, encuentren en la práctica su asidero.

«La acción educativa tiene lugar en la sociedad, en la polis. Se nutre obstinadamente de elementos políticos, en sus definiciones filosóficas, rectoras, en su legislación normativa, en su gestión, en la asignación de responsabilidades y, sobre todo, en sus contenidos.»  
(M. Soler en ANEP. CODICEN, 2009:304)

La cotidianidad escolar, en la que se construye la política educativa real, no se nutre de la enunciación de la norma y de la definición de la política. Se alimenta del espacio que, entre la enunciación y la práctica, llenan aquellos que operan la norma y la ponen en acción. Y este espacio se compone de las leyes, de la ideología, de las orientaciones de sentido de quienes activan las normas y de las situaciones concretas en las que entran en relación con otros actores. Por ello, el mayor desafío para las nuevas tendencias es transformar el intersticio entre teoría y acción, entre modos de pensar y de obrar, entre concepciones de mundo en tensión para que la práctica cotidiana se transforme. Por lo pronto, esta reproduce fielmente años de paradigma disciplinador, pero sin el trasfondo legitimador que otorgaba un pujante y naciente Estado-nación —que también lo era de Bienestar—, sin las expectativas de ascenso social para los sectores populares y vulnerables, y en el marco de cambios culturales y generacionales aún incomprensibles por la institución.

## Sentirse parte

Las relaciones de convivencia se comprenden desde la indagación en las relaciones sociales del centro, para determinar la naturaleza del vínculo con el otro. Este vínculo se basa en relaciones que son formalizables en un orden social concreto. Estos son los lazos, específicamente, que fundan la institución educativa como organización burocrática. Conocer cómo conviven los integrantes de un centro educativo supone aproximarse a lo que hacen juntos y a lo que sienten en esa cotidianidad compartida. Pero su trasfondo es el de la adhesión a un ordenamiento burocrático legal que distribuye méritos y evalúa conductas y aprendizajes.

Saber si los diferentes actores se sienten parte del centro educativo y logran incluir –cada uno desde su lugar– a los demás, se revela como la primera pregunta para poder comprender la naturaleza de los vínculos escolares. Se trata así de conocer los niveles de integración, aproximándonos a los sentimientos de pertenencia en que se juega la vida cotidiana del centro y la construcción de lo que se conoce como la *comunidad educativa*. Tal como lo analizábamos con anterioridad, los sistemas de enseñanza modernos y los centros educativos en particular constituyen *sociedades*, a las que estudiantes y funcionarios pertenecen en virtud de su inscripción formal en ellas: el hecho de ser alumno, docente, padre o responsable se instituye desde obligaciones y derechos adquiridos, regulados por un contrato y sostenidos por el mandato de obligación legal de asistencia. Pero de ello no se deriva necesariamente la existencia de una *comunidad educativa*, ya que la misma requiere de la presencia de un sentimiento colectivo de pertenencia a esta sociedad (Weber, 1992).

El sentimiento de pertenencia constituye, por tanto, una dimensión clave para la concreción del objetivo de la integración y la inclusión. Efectiviza y habilita que los sujetos continúen asistiendo, participen y lo hagan desde un plano proactivo. Este sentimiento se manifestará diferencialmente en función del lugar que se ocupa en el conjunto de las relaciones escolares –de estudiante, alumno, docente, funcionario, padre o director– de

acuerdo al modo en que este vínculo se entabla con los demás en la experiencia que cada uno hace de la vida escolar.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos se observan diferentes formas y modos de construcción de la experiencia escolar, que dan cuenta de las modalidades alternativas por las cuales estos se integran a la cultura escolar. Tradicionalmente retratada en el trabajo de Willis (1988), la misma puede ir desde la resistencia hasta la colaboración, y tiene relación con el problema del reconocimiento y la legitimidad que los estudiantes confieren al orden escolar y sus reglas.

Pensar en el sentimiento de pertenencia no se circunscribe a pensar en los alumnos. También los representantes de la institución pueden sentirse más o menos cercanos a sus estudiantes, lo cual afectará su misión, y se expresará en las buenas notas y la inclusión en diversas actividades, o en las malas calificaciones, la invisibilidad, la sanción y la exclusión de la vida escolar. Podemos hablar de diversas formas de percepción del vínculo con el alumno, ya que este no es vehiculizado únicamente en función del “rendimiento” del estudiante. Incluye la perspectiva por la cual el docente, portador de un conjunto de valores, puede sentirse más o menos distante del mundo social del alumno, distancia que el lugar cargado de “universalismo” que ocupa en el campo educativo le permite objetivar en juicios escolares que no explicitan la naturaleza de esta distancia (Bourdieu y Passeron, 2001).

El vínculo con la institución va conformando trayectorias y experiencias escolares diferenciadas (Viscardi, 1999). A su vez, estas últimas pueden pensarse en un gradiente que va de la aceptación del orden escolar, ver incluso la sobremotivación (Charlot, 1999), a la resistencia al mismo. En lo que refiere a las trayectorias de resistencia, las mismas suponen grados diferentes de manejo del conflicto escolar. Los sentimientos de oposición al otro, al compañero de clase, la construcción de espacios aislados del grupo de pares, el sentimiento de enemistad tanto hacia colegas como hacia docentes, se vinculan a la presencia de una fuerte oposición a la cultura escolar que, en algunos estudiantes, se ve unida a la manifestación de conductas violentas (Viscardi, 1999). De no ser trabajada por la institución, esta construcción de la experiencia escolar suele reforzar la exclusión educativa en cuanto termina por cortar el lazo –muchas veces débil– de pertenencia con la institución.

En este sentido, son esclarecedores los aportes de Fernández Enguita mostrando cómo la resistencia y la cultura opositora en la escuela están sustentadas en diversos vínculos con la norma y la institución. Su comprensión hace posible pensar en alternativas a la canalización del conflicto y en la ruptura de una visión monolítica –asociada

a la violencia— respecto de lo que las actitudes de oposición y resistencia en los alumnos significan. Partiendo de la idea de que los alumnos pueden tanto asociarse al orden escolar como distanciarse de él y resistir, Fernández Enguita (1989) analiza los distintos motivos que pueden estar en el origen de estas conductas. Específicamente, se puede estar a favor de la escuela en la forma de una identificación total o por razones puramente instrumentales, y se puede estar en contra resistiendo a su funcionamiento de forma activa o pasiva, colectiva o individualmente. Así, ello deviene en cuatro actitudes fundamentales: adhesión, acomodación, disociación y resistencia.

Por *adhesión* se entiende la identificación con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza. Fernández Enguita designa lo primero como identificación instrumental y lo segundo como identificación expresiva. El grupo que adopta esta actitud es el grupo proescuela, el de los “buenos” alumnos. Este grupo presentará no solo un comportamiento individual homogéneo, sino también un comportamiento colectivo favorable a la escuela.

Por *acomodación* entiende la identificación o aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con su cultura. La identificación es instrumental, pero no expresiva. Este grupo presenta pautas individuales homogéneas, pero no un comportamiento colectivo, ya que se trata de una estrategia individual. Aquí se renuncia al grupo de iguales y a la cultura de origen en favor de la adhesión a la institución. Sin embargo, esta ya no es completa, sino que solamente existe en la medida en que sirve a los fines propios.

Por *disociación* identifica el autor la negativa individual a aceptar las exigencias de la escuela. Esta variante es probable en alumnos que rechazan los fines o medios escolares, pero no cuentan con una cultura propia a la que unir su oposición. La institución es rechazada, sin que exista un grupo de iguales que se oponga a ella, en el que resulte fácil la integración. Podemos hablar de identificación expresiva, pero no instrumental. Se trata también de una estrategia individual que puede dar lugar a comportamientos homogéneos, pero no a grupos como tales.

Como *resistencia* tipifica Fernández Enguita la negativa colectiva a aceptar las exigencias —y las promesas— de la escuela y la contraposición a estas de valores alternativos. No hay aquí identificación expresiva ni instrumental. El grupo de iguales es la instancia informal que se opone a la institución formal. Son estos los jóvenes claramente “antiescuela” y sostienen una estrategia colectiva a través del grupo.

Gran parte de las conductas tipificadas como violentas pertenecen a un tipo particular y más complejo de vínculo con la escuela, y la deconstrucción de las fuentes de

este vínculo es esencial en aras de pensar en la inclusión. Pues la adhesión es una práctica reproductiva, pero la acomodación y la disociación pierden su estatuto de “prácticas ambiguas”: son prácticas individuales que contribuyen, o al menos toleran, la reproducción social por vía de la escuela.

«Más complejo es el caso de la actitud de resistencia, ya que, si bien se trata de una práctica colectiva que contradice el funcionamiento de la escuela desoyendo sus exigencias y rechazando sus promesas, puede tener, desde un punto de vista social global, un papel indistintamente contradictorio o reproductivo.» (Fernández Enguita, 1989:6)

Por ejemplo, la resistencia podría ser canalizada por mecanismos institucionales, siempre que la escuela, a su vez, comprenda la multiplicidad y complejidad de los mecanismos de construcción de la trayectoria escolar, que operan por detrás de una generalidad que poco se piensa. “Los del fondo”, los que resisten, no son los anónimos, los del “medio” del salón, silenciosos y volubles de acuerdo al estado general de la clase. Y claramente resisten y se oponen a los del “frente”, que colaboran cuanto pueden con el orden escolar (Viscardi, 1999). Esta canalización puede realizarse siempre y cuando se trabajen los valores y los fundamentos por los cuales los alumnos siguen las reglas —o se desprenden de ellas—<sup>1</sup>.

Colaboradores y resistentes, no obstante, “conviven” y lo que “hace posible convivir” se vincula al reconocimiento y al respeto, y nace del encuentro entre estas posturas de los alumnos y las prácticas de la institución, que canalizan las visiones que ella tiene del comportamiento del alumnado. Y esta convivencia es una realidad en la que, muchas veces, prima el distanciamiento del mundo docente del de los estudiantes, distanciamiento expresado como distancia cultural con los estudiantes, especialmente cuando se trata de adolescentes.

Lo que refuerza esta distancia entre el alumnado y los docentes se origina, precisamente, en el conjunto de valores que la escuela sostiene y que, por principio de su defensa, se excusa de rever, amparada en la idea de que existe una distancia cultural con el alumnado que lo transforma en un “otro” ineducable. Se producen fuertes contradicciones entre los viejos mecanismos pedagógicos y disciplinarios, las expectativas de docentes y alumnos, y las nuevas disposiciones legales y normativas (Tenti Fanfani, 2009). El quiebre, la “falta de respeto”, por tanto la ruptura de las reglas de intercambio que docentes y

<sup>1</sup> Los motivos por los cuales las reglas se siguen pueden ser de distinto orden. Podemos enumerar la creencia en su validez, el interés, la valoración afectiva o la costumbre (Weber, 1992). Todo orden social se sustenta en la legitimidad y adhesión a sus reglas, pero los motivos por los cuales ellas se siguen, varían.

estudiantes reclaman en el conflicto, pueden ser explicadas por la defensa de un conjunto de valores –muchas veces conservadores y autoritarios– que ya no dan cuenta del mundo social de los jóvenes. Pensado como desencuentro, como pérdida de poder simbólico, es trabajando en el contenido de estos valores que puede abrirse una brecha en las prácticas de resistencia: en las de los alumnos, y en las de los docentes también.

Efectivamente, parte de la resistencia del orden institucional a los estudiantes se plasma en un conjunto de categorías que naturalizan la exclusión. Hemos apuntado, fundamentalmente, a *la invisibilidad y la falta de reconocimiento* (Honneth, 2004) que típicamente canalizan la figura del repetidor.

*Repetición y desafiliación* van de la mano y parecen funcionales a un orden en el que el exceso de plazas resulta un problema. Se espera la llegada de los primeros recesos para que del liceo, por ejemplo, se ausenten “los que no trabajan”, liberen plazas, descongestionen el tránsito, faciliten el trabajo. Nadie los reclama, nadie los busca. Tuvieron la oportunidad de entrar y no permanecieron.

A ello se une *el discurso de la anormalidad*. Los comportamientos disruptivos de los estudiantes son analizados y pensados desde un conjunto de operadores técnicos del sistema. Los docentes observan el proceso de aprendizaje, y derivan a los asistentes sociales y psicólogos en los casos en que la conducta parece asociarse a padecimientos psicológicos, problemáticas sociales o familiares, o porque entienden que los técnicos de la institución tienen mayores competencias para resolver cierto tipo de conflictos. Se monta, en esta configuración, un discurso que toma sus fuentes de la psicología y de la asistencia social, propias de los saberes en los que se fundó “el ascenso de lo social” (Deleuze, 2008). Los problemas y patologías psicosociales configuran un mar de desvíos que permiten –en la ruptura que imponen– delimitar lo “normal” y lo “esperable”, configurando los límites de la “anormalidad”. Sexualidad, drogas, violencia doméstica, concubinatos, violencia social, maternidad adolescente, estructuran el eje discursivo que se asienta y sobre el cual se monta un trabajo en red. La pretensión inclusiva de estas prácticas que se instalan en la institución es indudable, pero también es verdad que se establece una línea de demarcación respecto de lo que, social y pedagógicamente, es “anormal”. Y la anormalidad, por definición, amenaza todo orden que pretende una continuidad regular, instalando el racismo y configurando, a corto y largo plazo, la exclusión (Foucault, 1996).

La violencia puede pensarse como el fin de este continuo. Los violentos ya son tipificados y cuando se establece que esta es su condición, no hay mecanismos de “mano blanda” (Donzelot, 2008). Restan la sanción y la exclusión, pues la violencia es el fin de la convivencia. Y lo es efectivamente, pues sea la del estudiante, sea la del docente, sea la de

la institución, la violencia demuestra la imposibilidad que los mecanismos de integración que la escuela creó han tenido para concretarse. La resistencia de la institución, por tanto, se verifica en su negación a rever el conjunto de normas y dispositivos que la fundaron, y que fueron propios de un horizonte cultural y social hoy distante, ya ni siquiera sustentado, muchas veces, en algunos de sus reglamentos o leyes. Eludiendo la discusión de sus fundamentos normativos y valorativos, y la revisión de sus prácticas pedagógicas al amparo del discurso de la distancia cultural y de los déficits sociales del alumnado, solamente tiene por efecto agudizar el conflicto que pretende resolver.



Convivencia y participación aparecen como términos complementarios. La convivencia designa los procesos y reglas que se establecen en el vínculo con el otro y la vida en sociedad. La palabra suele ser utilizada porque incluye la idea de acentuar la armonía por encima del conflicto, motivo por el cual se la prefiere para simbolizar las acciones que buscan disminuir la conflictividad social o la violencia en diferentes ámbitos del espacio público. La participación designa la intervención junto a los otros en un suceso o actividad, donde se toma o se recibe parte de algo. El sentido de movilización, de actividad, es el que se establece en la segunda idea, mientras la primera se vincula más al resultado de una serie de relaciones.

Lo que la participación moviliza, reposa sobre un conjunto de recursos que el contrato social, puesto en juego en la escuela, ofrece. Históricamente, en nuestro país descansa sobre la idea de una concepción “orgánica” de solidaridad, en el sentido de un contrato social en el cual cada uno está asegurado en función de su posición. «(...) *es el Estado (antes que la negociación directa de los intereses) el que protege y asegura la integración de la sociedad.*» (Dubet, 2011:41) Lo que el llamado a la participación evidencia es un giro en esta concepción, por el cual la unidad de la vida social ya no descansa en la coherencia de un sistema funcional, y en la difusión de valores comunes transmitidos por las instituciones de socialización para que cada uno esté conforme con el rol que debe ocupar. «*La cohesión es considerada como producida por los actores mismos, en función de su dinamismo, del capital social y de la confianza, que resultan de sus interacciones.*» (ibíd.)

Los procesos sociales de los años noventa marcaron un quiebre en las políticas educativas, que llevó a la búsqueda de caminos alternativos para asegurar la integración social. Los modelos que se instalaron en este período transformaban fuertemente los diseños y formatos educativos, suponiendo que una readaptación del dispositivo estatal podía colaborar en el ajuste de las posiciones para asegurar la integración. Lo que se esperaba era modificar el dispositivo escolar, de modo de adaptarlo al sistema de posiciones sociales en una sociedad en la que se reconocía

la diversidad de estas posiciones y su complejidad. En esta sociedad desigual y fragmentada que los años noventa observaron consolidarse, el ajuste del dispositivo escolar debía permitir que la universalización de la enseñanza continuara como proceso, posibilitando dar curso a la multiplicidad de posiciones sociales en el supuesto de la correspondencia entre diplomas y jerarquías profesionales. Fue la dinámica por la cual se avalaba, de este modo, la desigualdad social la que generó el principio de su rechazo por un conjunto de actores del sistema de enseñanza. Y fue esta misma dinámica la que consolidó la fragmentación cultural del sistema de enseñanza, contribuyendo a reproducir destinos escolares desiguales.

La movilización de la participación supone un principio, por el cual el Estado y las políticas sociales universales que la sociedad activa pierden terreno frente a un espacio en el que los individuos actúan y se comprometen con otros, para producir mecanismos de cohesión y de regulación que la mantienen unida. Se entiende que esos mecanismos pueden modificar o reemplazar las reglas y los valores impuestos desde arriba por las instituciones (Dubet, 2011). La afinidad de este cambio en la concepción de las dinámicas que podrían generar la cohesión social, se corresponde con las lógicas subyacentes al tipo de participación que una serie de nuevos programas y líneas de política instalan con la llegada de los gobiernos progresistas y a través de las dinámicas participativas.

Esta afinidad se expresa cuando se explicitan los supuestos que esa participación reproduce. El concepto de participación que los programas de descentralización municipal, las Mesas Locales de Convivencia o los Consejos de Participación introducen, como lo hemos visto, es un concepto de participación política que no reproduce el histórico mecanismo de representatividad y delegación propio de la tradición política nacional, sino que se asocia a una idea de cuño diferente. En ella, el vínculo del Estado con la sociedad —la comunidad— es directo. En general, lo que estas experiencias denuncian no son tanto los límites culturales de la tradición política, sino la falta de reconocimiento del cambio que introducen y de la necesidad de operar con mayor grado de conocimiento de sus supuestos<sup>2</sup>.

A nivel educativo, la riqueza de la experiencia de la participación solamente puede emerger si se comprende la naturaleza de los mecanismos de representación y delegación, que se activan en la educación y en cada uno de sus colectivos al interior del Consejo de Participación. Los colectivos y gremios que representan a quienes históricamente juegan un rol en el sistema

<sup>2</sup> Por ello, algunos trabajos diagnósticos sobre la cultura política encontrada en los procesos de promoción de la participación ciudadana en la experiencia descentralizadora denunciaban, como límite, la lógica político-partidaria y centralista de sus actores en cuanto elementos que reducían la potencialidad del dispositivo (Veneziano, 2008). Sin embargo, lo que se explicitaba era una transposición de expectativas del analista sobre una política que llevó a negar el horizonte cultural en el que esta política de participación se desarrolló.

—docentes y estudiantes— tendrán su propia incidencia. Ello explica la diferencia en el proceso de consolidación de la participación estudiantil que el Estado pudo promover y las dificultades de trabajar con los padres y la comunidad.

Padres y comunidad, en Uruguay, no tienen mecanismos de delegación en nuestro sistema educativo y el vínculo que históricamente primó, en el sentido *vareliano* del mismo, fue el de una escuela que civilizó a la sociedad a través de la educación de sus hijos. Esto es, que civilizó a las familias y su comunidad. En la institución, el trámite posterior de este vínculo fue de colaboración con las necesidades materiales de la misma. Lo que debe cuestionarse, en este proceso, es el condicionamiento que la naturaleza de los presupuestos y dispositivos del mecanismo instaurado en los Consejos de Participación puede presentar a uno de sus principales objetivos, que es el de abrir paso a un proceso en el que los estudiantes tengan voz en la vida escolar del centro, permitiendo y consolidando formas de ciudadanía más democráticas. En el horizonte de un mundo que reconoce otros mecanismos de horizontalidad en las relaciones entre adultos, niños y jóvenes, negar estas nuevas prácticas supone desconocer las transformaciones culturales y sociales en las que la educación debe trabajar. Sin la práctica y el ejercicio de estos mecanismos de construcción colectiva de la norma y en un contexto institucional que da cuenta de una cultura vertical y disciplinadora de la escuela, el resultado es la crisis de legitimación.

Efectivamente, lo que se arriesga es la continuidad del dispositivo escolar en términos de su legitimidad, afectando a su capacidad simbólica. Esto es lo que puede explicar un conjunto de incivildades movilizadoras del conflicto escolar, denunciando las dificultades que el sistema educativo tiene de cumplir con el objetivo de transmitir valores y conocimientos de una generación a otra. Esta transmisión ya no se contiene en el verticalismo de un vínculo en el que un sujeto activo —el Estado, el adulto y el docente— traspasa saberes a un sujeto políticamente pasivo y culturalmente neutro —el niño, el adolescente—.

El vínculo que se establece entonces entre el conflicto escolar y la violencia social, es aquel por el cual esta crisis de legitimación y el malestar generado en los centros educativos reproduce la exclusión social de los más diversos modos. La reproduce contribuyendo a prácticas excluyentes de la institución, la reproduce al no revertir las discriminaciones que se ponen en juego entre los conflictos y los estudiantes, y la reproduce al no resolver el vínculo con los padres y con la comunidad más que bajo el espacio de la distancia y la conformación de un “otro” ajeno. Esto es, contribuye a fomentar los elementos que generan la desafiliación y las dificultades de mejorar las condiciones de aprendizaje.

Esta crisis de legitimidad que se reproduce, se expresa en la crisis de los valores que orientan nuestra cultura escolar. La dinámica esencial por la cual, en nuestro modelo escolar, los

diplomas continúan siendo el medio más eficaz y más justo de acceder al empleo y, por tanto, de asegurar la igualdad social, choca con la realidad de una sociedad en la que el diploma no asegura la inserción en un determinado lugar de la estructura para aquellos que menos poder tienen. La incorporación de esta constatación en el sentido común de los sectores populares, donde la escuela debía legitimarse para que continuara operando el proceso de expansión y universalización de la educación, afecta a la creencia en el sistema.

No obstante, ello no significa que esta crisis de la relación “sociedad-escuela” subsumida en la relación “escuela-trabajo”, relación que se estructuró en los años de ascenso social por vía de la educación que conoció el Uruguay “de oro” anterior a la crisis, y que consolidó su imaginario simbólico, sea una crisis absoluta del valor de la educación. Pues la educación, en cuanto acceso a la cultura y al conocimiento, en cuanto espacio público de relacionamiento igualitario entre pares, en cuanto dispositivo estatal que permite consolidar instancias de relacionamiento entre niños, adolescentes y adultos, no ha perdido vigencia. Fortalecer estos elementos puede permitir que la escuela refuerce su rol sin acentuar la dinámica de las expectativas incumplidas, instalada por las lecturas que reducían el dispositivo escolar a la inserción en el mercado.

No es que la permanencia en el dispositivo escolar no tenga incidencia en el sistema de redistribución de posiciones sociales, sino que la complejidad de esta relación no permite que –subjertivamente– la escuela sea valorada desde allí. La educación, hoy, debe ser revalorizada desde la evaluación de los vínculos que se entablan entre los actores en el cotidiano escolar, y a partir de los cuales niños y adolescentes construyen su experiencia escolar. No es la promesa de un futuro mejor en el trabajo –centro de la relación escuela-sociedad en los sectores populares– lo que legitimará la educación, sino la construcción de relaciones igualitarias que no reproduzcan la discriminación, el malestar y la “falta de respeto” bien conocida por los alumnos que –en nuestra sociedad– siguen siendo las mayores víctimas de la violencia doméstica, de la explotación laboral, de la inseguridad en el barrio y de la exclusión social (Arroyo y otros, 2012).

¿Qué asegura, entonces, la permanencia en el sistema educativo? Si la estadística nos habla de un gran conjunto de adolescentes que no logran permanecer en el sistema, también da cuenta de un gran conjunto de estudiantes que continúan asistiendo a pesar de experimentar importantes problemas de aprendizaje. No es allí, evidentemente, la calidad de la enseñanza o la promesa de un trabajo futuro lo que asegura el vínculo, sino el potencial integrador de la escuela. Es que, muros adentro, lo que determina la permanencia de aquellos que más necesitan integrarse a la escuela, es el bienestar que posibilita la experimentación de relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorias, más dialógicas y participativas.

En el particular lazo de intercambio social que la escuela funda, debemos comprender qué le devuelve esta a quien le da su tiempo, su niñez, su adolescencia y su juventud. Por lo pronto, la necesidad de respeto habla de la importancia de trabajar las sensibilidades heridas por la experimentación de la desigualdad constitutiva de nuestras sociedades, y de la urgencia de generar realidades cotidianas que permitan recrear la cohesión social. No se trata de defender los rituales que las reglas normativas instauran al modo conservador de un uso que se ratifica en tanto se acepta la constitución e imposición de lo que es, por naturaleza social, desigual y que se instituye bajo el mandato moral del principio de autoridad, reclamando la *ofensa* del orden social cuando es transgredido. Del disciplinamiento, contracara pedagógica de esta modalidad, solo trasunta exclusión.

Más bien se trata de generar el espacio que, en la construcción de las reglas de convivencia, permite la objetivación de los criterios de intercambio que fundan las relaciones entre los integrantes de la comunidad en el espacio escolar. El diálogo, en una sociedad en la que las tradiciones modernas pierden su vigencia como ordenadoras de la rutina (Giddens, 1995b), parece una salida necesaria. Obliga, en un punto, a desnudar la naturaleza de muchas desigualdades sociales y escolares. Hay que explicarlas para que se comprendan los conflictos, y para ello hay que reconocerlas y reconocerse en ellas. Pero permite, a cambio, la reflexión sincera respecto de este orden y sus posibilidades, la constitución de sujetos con derecho a incidir, opinar y participar de la constitución de las reglas de la sociedad y del fundamento de sus acuerdos, habilitando una participación basada en el bienestar como sentimiento y en la cohesión como resultado. Estas son, al parecer, bases más sustentables para el logro del intercambio de saberes entre generaciones y para la disminución de la desigualdad en la apropiación del conocimiento socialmente disponible.



## Referencias bibliográficas

- ANEP. República Oriental del Uruguay (2005): *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones*.
- ANEP. CODICEN. República Oriental del Uruguay (1995): *Violencia en los centros educativos* (Ciclo Básico, División de Planeamiento).
- ANEP. CODICEN (comp.) (2009): *Miguel Soler: Lecciones de un maestro*. Colección Clásicos de la educación uruguaya. Montevideo: Escuelas Gráficas de UTU.
- ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE. República Oriental del Uruguay (2008): *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*. En línea: [http://www.anep.edu.uy/documentos/pdf\\_%20censo/dspe\\_censo\\_completo.pdf](http://www.anep.edu.uy/documentos/pdf_%20censo/dspe_censo_completo.pdf)
- ANEP. CODICEN. GERENCIA DE PROGRAMAS ESPECIALES Y EXPERIMENTALES. República Oriental del Uruguay (1996): *Comisión de Prevención de Violencia en Educación Secundaria* (Resolución firmada por Germán W. Rama).
- ANEP. MEMFOD. República Oriental del Uruguay (2003): *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*. Cuaderno de trabajo N° 22.
- ANTELO, Estanislao (2007): "Variaciones sobre el espacio escolar" en R. Baquero; G. Diker; G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*, pp. 59-76. Buenos Aires: del estante editorial.
- ARENDT, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- ARROYO, Álvaro; DE ARMAS, Gustavo; RETAMOSO, Alejandro; VERNAZZA, Lucía (2012): *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2012*. Montevideo: UNICEF.
- BALEATO, Paula (2010): *Niñez y adolescencia en la prensa escrita uruguaya. Monitoreo de medios. Informe de resultados 2008*. Montevideo: Voz y Vos/EI Abrojo/UNICEF. En línea: [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy\\_media\\_Voz\\_y\\_Vos\\_Monitoreo2008\\_partel.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_Voz_y_Vos_Monitoreo2008_partel.pdf)
- BAQUERO, Ricardo (2001): "La educabilidad bajo sospecha" en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 9 (octubre), pp. 71-85. Rosario: Laborde Ediciones.
- BARBERO, Marcia; BENTANCOR, Gabriela; BOTTINELLI, Eduardo (2010): *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*. Montevideo: ANEP/OPP/UnaONU. En línea: <http://www.opp.gub.uy/unaonu/documentos/F1/Documentos%20Componente%2020Programa%20Convivencia/Informe%20Final%20Primera%2020Encuesta%20Nacional%20de%20Convivencia.pdf>
- BARCELÓ, Laura (2005): *Violencia Escolar, representaciones sociales y prácticas educativas* (Tesis de Maestría). Montevideo: Departamento de Sociología-FCS, Universidad de la República.
- BARRÁN, José Pedro (1992): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger (1987): *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI editores.
- BAYCE, Rafael (1985): *El sistema educativo uruguayo 1973-1983*, Vol. 1: *El deterioro cuantitativo*. Montevideo: CIEP/Ediciones de la Banda Oriental.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1972): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BERNSTEIN, Basil (1989): *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal Universitaria.
- BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia; TIRAMONTI, Guillermina (comps.) (1998): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: FLACSO/Ed. Troquel.
- BLANCHOT, Maurice (2002): *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros. Colección Filosofía una vez.

- BONAL, Xavier (2011): "Habitus, identidad y política educativa: reflexiones para una nueva agenda de reformas" en N. López (coord.): *Escuela, identidad y discriminación*, pp. 195-234. Buenos Aires: IIPE/UNESCO. En línea: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/publicaciones/Escuela,%20identidad%20y%20discriminacion%20final.pdf>
- BONAL, Xavier; TARABINI, Aina (eds.) (2010): *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BOURDIEU, Pierre (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (2001): *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- BRATER, Michel (1999): "Escuela y formación bajo el signo de la individualización" en U. Beck (comp.): *Hijos de la libertad*, pp. 137-164. Buenos Aires: FCE.
- BRUGUÉ, Quim; FONT, Joan; GOMÁ, Ricard (2003): "Participación y democracia: asociaciones y poder local" en M. J. Funes; R. Adell (eds.): *Movimientos sociales: cambio social y participación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BUSTELO GRAFFIGNA, Eduardo (2011): *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- CARDOSO CUENCA, Rosina; CORREA AYDO, Luis (1996): *Cuando la Educación hace síntoma. Los trastornos afectivos y su vinculación con las perturbaciones en el aprendizaje dentro de un contexto socio-económico carenciado*. Montevideo: Roca Viva Editorial.
- CARDOZO, Santiago; ERRAMUSPE, Alejandra (2000): "Cuántos somos y qué sabemos" en S. Cardozo; A. Erramuspe: *Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes*. Serie Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media. Montevideo: ANEP/CODICEN/MESyFOD/UTU/BID.
- CARRA, Cécile (2009): *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. París: PUF.
- CASTEL, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CHARLOT, Bernard (1999): *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. París: Anthropos.
- CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude (1997): *Violences à l'école. État des savoirs*. París: Armand Colin.
- CHERESKY, Isidoro (2006): Introducción: "La ciudadanía en el centro de la escena" en I. Cheresky (comp.): *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*, pp. 27-44. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- COUTEL, Charles (2004): *Condorcet. Instituir al ciudadano*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- D'ELÍA, Lilián (2010): "Líneas fundamentales de la conducción democrática y participativa de la ANEP" en ANEP. CODICEN: *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*, pp. 39-66. Montevideo: CODICEN.
- DE ARMAS, Gustavo (2008): *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Sustentabilidad Social*. Montevideo: ENIA 2010-2030. En línea: <http://www.enia.org.uy/pdf/Sustentabilidad%20SOCIAL.pdf>
- DE LEÓN, Eduardo; LASIDA, Javier; RODRÍGUEZ, Ernesto; RUÉTALO, Jorge (1987): *Juventud, empleo y capacitación profesional en el Uruguay. Balance y perspectivas*. Montevideo: FESUR/FORO JUVENIL.
- DEBARBIEUX, Éric; GARNIER, Alix; MONTROYA, Yves; TICHIT, Laurence (1999): *La violence en milieu scolaire. 2 – Le désordre des choses*. París: ESF.
- DELEUZE, Gilles (1995): "¿Qué es un dispositivo?" en E. Balbier; G. Deleuze; H. L. Dreyfus y otros: *Michel Foucault, filósofo*, pp. 155-163. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DELEUZE, Gilles (2008): "El ascenso de lo social" (Epílogo) en J. Donzelot: *La policía de las familias*, pp. 215-222. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- DONZELOT, Jacques (2008): *La policía de las familias*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- DOUDIN, Pierre-André; ERKOHEN-MARKÜS, Miriam (eds.) (2000): *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DUBET, François (2011): *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo (1996): *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Éditions du Seuil.
- DURKHEIM, Emilio (1974): *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor (1ª edición en francés: 1922).
- ELIAS, Norbert (2011): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ERRANDONEA, Alfredo; LOVESIO, Beatriz (coords.) (2002): *El proceso social de la sociedad uruguaya en la segunda mitad del siglo XX, según sus sociólogos*. Vol. VI: *La sociedad uruguaya en el período 1985-1989*. Informe de Investigación No. 25, Montevideo: Departamento de Sociología-FCS, Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré (coord. y ed.) (2010): *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General/ Comisión Sectorial de Investigación Científica/Universidad de la República.



- FERNÁNDEZ BENTANCOR, Alicia (comp.) (1999): *Agresividad, Violencia y Límites. Temas de la agenda escolar contemporánea*. Montevideo: FUM-TEP/Fondo Editorial QUEDUCA.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1989): "Educação e teorias da resistencia" en *Educação e Realidade*, XIV, 1, pp. 3-16. Porto Alegre.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1996): *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FILGUEIRA, Carlos (1996): *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. Montevideo: CEPAL. En línea: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10566/LC-R141%20.pdf>
- FIRPO, José María (1976): *¡Qué porquería es el glóbulo!* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- FLORO, Michel (1996): *Questions de violence à l'école*. Toulouse: Érès. Collection Pratiques du champ social.
- FOUCAULT, Michel (1996): *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- FRAIMAN, Ricardo; ROSSAL, Marcelo (2009): *Si tocás pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo: AECID/MI/PNUD.
- FRAIMAN, Ricardo; ROSSAL, Marcelo (2011): "Políticas de seguridad, jóvenes y vecinos. Las trampas de la participación" en M. Cerbino (coord.): *Más allá de las pandillas: violencias, juventudes y resistencias en el mundo globalizado*. Vol. 2: *Política pública y proyectos/modelo de intervención con jóvenes*, pp. 151-168. Quito: FLACSO/MIES. Serie Coediciones.
- FREIRE, Paulo (1994): "Educación y participación comunitaria" en M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H. Giroux; D. Macedo; P. Willis: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- FUNES, Silvia (coord.) (2009): *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA, Socorro (2008): "Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay" en *Cuadernos de la ENIA – Políticas de protección especial*. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. En línea: [http://www.enia.org.uy/pdf/Políticas\\_proteccion\\_especial.pdf](http://www.enia.org.uy/pdf/Políticas_proteccion_especial.pdf)
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio (2004): *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Editores del puerto.
- GARLAND, David (2001): *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. Nueva York: Oxford University Press.
- GIDDENS, Anthony (1995a): *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GIDDENS, Anthony (1995b): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- GIROUX, Henry (1992): *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- GIORGI, Víctor; KAPLÚN, Gabriel; MORÁS, Luis Eduardo (orgs.) (2012): *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Ed. Trilce.
- GRAMSCI, Antonio (1975): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Ed. Juan Pablos.
- GRAMSCI, Antonio (1986): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Ed. Juan Pablos.
- GRAÑA, François (1996): *La movida estudiantil. Liceos ocupados: un aprendizaje de convivencia y democracia*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- GRAÑA, François (2005): *Nosotros, los del gremio. Participación, democracia y elitismo en un movimiento social*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- HABERMAS, Jürgen (1981): *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Ed. Taurus.
- HÉBERT, Jacques (1991): *La violence à l'école*. Montreal: Logiques.
- HERRERA, Teresa (2005): *Violencia Doméstica ¿sanción o impunidad?* Montevideo: Psicolibros/Waslala.
- HONNETH, Axel (2004): "La théorie de la reconnaissance. Une esquisse" en *Revue du Mauss*, 2004/1, N° 23, pp. 133-136. En línea: <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm>
- ISLA, Alejandro (2006): "Violencias públicas y privadas en la producción de familia y género" en D. Míguez; P. Semán (eds.): *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, pp. 111-127. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- KAPLAN, Carina V. (2009): "Las violencias en la escuela desde adentro" en C. V. Kaplan (dir.): *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 13-28. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAZTMAN, Ruben (1997): "Marginalidad e integración social en Uruguay" en *Revista de la CEPAL*, N° 62 (agosto), pp. 91-116. Santiago de Chile.
- KAZTMAN, Ruben (coord.) (1999): *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: PNUD/CEPAL.
- KESSLER, Gabriel (2009): *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- LAURNAGA, María Elena (1995): *Uruguay adolescente. Maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Montevideo: Ed. Trilce.
- LE ROY LADURIE, Emmanuel (1997): "Trop polis pour être honnêtes" en E. Dunning; S. Mennell (eds.): *Norbert Elias*, Vol. 4, pp. 245-248 Londres: Sage Publications.
- LÉMEZ, Rodolfo (1989a): *Educación y sociedad en el Uruguay. Realidades y desafíos de cara al siglo XXI*. Montevideo: FESUR.
- LÉMEZ, Rodolfo (1989b): "El sistema educativo: la apropiación diferenciada en el ámbito del 'bien común'" en *Uruguay 2000*, N° 7. Montevideo: FCU/FESUR.

- LITICHEVER, Lucía (2011): "Un análisis de la convivencia en las escuelas a partir de los marcos normativos". Ponencia presentada en *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. Grupo de Trabajo 16 "De la seguridad a la convivencia: educación, juventud y ciudadanía en tensión" (Coords.: Nilia Viscardi; Pedro Núñez). En línea: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2016/Ponencia%20GT%2016%20Litichever.pdf>
- LITICHEVER, Lucía; NÚÑEZ, Pedro (2009): "Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil" en G. Tiramonti; N. Montes (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 193-210. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- LÓPEZ, Néstor (2011): "El desprecio por ese alumno" en N. López (coord.): *Escuela, identidad y discriminación*, pp. 235-256. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- LORRAIN, Jean-Louis (1999): *Les violences scolaires*. París: PUF.
- LUCAS, Peter (1997): "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*, Año II, N° 2, pp. 70-95.
- MARTINIS, Pablo (2011): "Los procesos educativos". Exposición en *Seminario Internacional "Cohesión social en Uruguay: balance y perspectivas"*. Montevideo: ClaeH.
- MEC. República Oriental del Uruguay (2012): *Logro y nivel educativo de la población 2011*. Área de Investigación y Estadística, Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.
- MORÁS, Luis Eduardo (1994): *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.
- NOEL, Gabriel y otros (2009): *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Volume IV). En línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>
- OECD (2011): "¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros?" en *PISA In Focus*, 4. En línea: <http://www.oecd.org/pisa/pisainfo/48483309.pdf>
- OLWEUS, Dan (1999): *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. París: ESF.
- PAIN, Jacques; BARRIER, Éric (1997): "Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France" en B. Charlot; J. C. Emin: *Violences à l'école. État des savoirs*, pp. 355-386. París: Armand Colin.
- PARSONS, Talcott (1984): *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- PATERNAIN, Rafael (2012): "La inseguridad en Uruguay. Genealogía básica de un sentimiento" en R. Paternain; A. Rico (coords.): *Uruguay. Inseguridad, delito y Estado*, pp. 15-39. Montevideo: Ed. Trilce.
- PÉREZ GARCÍA, Álvaro (2008): "Mirada indiscreta sobre liceos de élite. Privado y secreto" en *Semanario Brecha*, 23 de mayo de 2008.
- PONTES SPOSITO, Marília (2001): "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil" en *Educação e pesquisa*, Vol. 27, N° 1 (jan./jun.), pp. 87-103. São Paulo. En línea: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=29827107>
- PRATS, Martín (2010): "La educación pública desde una perspectiva de derechos humanos" en ANEP. CODICEN: *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*, pp. 155-183. Montevideo: CODICEN.
- PUIGGRÓS, Adriana (1993): "¿A mí, para qué me sirve la escuela?" en D. Filmus (comp.): *Para qué sirve la escuela*, pp. 97-120. Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.
- RAMA, Germán W. (1968): *Grupos sociales y enseñanza secundaria*. Montevideo: Ed. Arca.
- RAMA, Germán W. (1978): *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. DEALC/6. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.
- RAMA, Germán W. (1991): *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: ANEP/CEPAL.
- RAMA, Germán W. (1992): *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*. Montevideo: ANEP/CEPAL.
- RANCIÈRE, Jacques (1987): *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- RICO, Álvaro (2012): "La ilusión represiva. Delito y política" en R. Paternain; A. Rico (coords.): *Uruguay. Inseguridad, delito y Estado*, pp. 40-61. Montevideo: Ed. Trilce.
- ROMANO, Antonio (2010): *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: UdelaR/ FHCE/CSIC/Ed. Trilce.
- SÁNCHEZ VILELA, Rosario (2007): *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*. Montevideo: UNICEF Uruguay. En línea: [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/MONITOREO\\_DE\\_MEDIOS\\_1A\\_PARTE.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/MONITOREO_DE_MEDIOS_1A_PARTE.pdf)
- SEN, Amartya (2008): *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores (Segunda edición).
- SENNETT, Richard (2009): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan (2011): "¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación" en M. Simons; J. Masschelein; J. Larrosa (eds.): *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, pp. 13-38. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- SOLER ROCA, Miguel (2012): "El espacio de la ANEP en la Estrategia por la Vida y la Convivencia" (inédito). Montevideo, setiembre de 2012.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (1995): "O muro da escola e as práticas de violência" en L. Heron da Silva; J. Clóvis de Azevedo (orgs.): *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*, pp. 228-234. Petrópolis: Vozes.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (1999): *Violências em tempo de globalização*. São Paulo: Hucitec.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (2001): "A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias" en *Educação e pesquisa*, Vol. 27, Nº 1 (jan./jun.), pp. 105-122. São Paulo. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29827108>
- TEDESCO, Juan Carlos (1999): *Paradigmas, Reformas y Maestros, temas de la agenda educativa de una década*. Montevideo: FUM-TEP/Fondo Editorial QUEDUCA.
- TENTI FANFANI, Emilio (2007): *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- TENTI FANFANI, Emilio (2009): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural" en G. Tiramonti; N. Montes (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 53-69. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- THOMPSON, Edward Palmer (2010): *Los orígenes de la ley negra. Un episodio de la historia criminal inglesa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. (Primera edición: 1977)
- TIRAMONTI, Guillermina (2009): "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en G. Tiramonti; N. Montes (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 25-38. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- TONON, Graciela (2009): "Acerca de comprender el actual concepto de comunidad" en G. Tonon (comp.): *Comunidad, participación y socialización política*, pp. 13-28. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- VAN ZANTEN, Agnes (2004): *Les politiques d'éducation*. París: PUF.
- VENEZIANO ESPERÓN, Alicia (2008): "La participación ciudadana en la descentralización de Montevideo: aprendizajes y reflexiones desde los noventa" en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol.17, Nº 1, pp. 203-227. En línea: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-97892008000100009](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-97892008000100009)
- VISCARDI, Nília (1999): *Violência no espaço escolar: práticas e representações. Dissertação* (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: IFCH/UFRGS.
- VISCARDI, Nília (2003): "Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay" en J. Werthein; C. Braslavsky; J. C. Tedesco; A. Ouane; C. Da Cunha (orgs.): *Violência na Escola: América Latina e Caribe*, pp. 153-205. Brasília: UNESCO. En línea: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000091.pdf>
- VISCARDI, Nília (2011): *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación*. Montevideo: FESUR.
- VISCARDI, Nília; BARBERO, Marcia (2012a): "Justicia de adolescentes ¿un campo en construcción? Un estudio desde los Juzgados Letrados de Adolescentes" en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 25, Nº 30: Exclusión, cambio y discursos (Julio), pp. 33-54. Montevideo: Departamento de Sociología-FCS, Universidad de la República.
- VISCARDI, Nília; BARBERO, Marcia (2012b): "Violencia y juventud en la prensa uruguaya: seis años de prensa, seis años de construcción de la realidad" en J. V. Tavares Dos Santos; A. Niche Teixeira (orgs.): *Conflitos sociais e perspectivas da paz*, pp. 163-186. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- VIVET, Pascal; DEFRANCE, Bernard (2000): *Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école*. París: Syros.
- WEBER, Max (1992): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Max (1997): *Sociología de la religión*. Madrid: Istmo.
- WEBER, Max (1999): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alba Libros.
- WERTHEIN, Jorge; BRASLAVSKY, Cecilia; TEDESCO, Juan Carlos; OUANE, Adama; DA CUNHA, Célio (orgs.) (2003): *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO. En línea: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000091.pdf>
- WILLIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal (1ª edición en español).
- WOODS, Peter (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- YARZÁBAL, Luis (2010): "Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio" en ANEP. CODICEN: *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*, pp. 17-37. Montevideo: CODICEN.
- ZALUAR, Alba (1992): *Violência e educação*. São Paulo: Cortez.
- ZARITZKY, Graciela (2007): "Con derecho a vivir sin violencia. Los derechos del niño y la convivencia en la escuela" en G. Averbuj; L. Bozzalla; M. Marina; G. Tarantino; G. Zaritzky: *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, pp. 97-112. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.



## Índice de cuadros y gráficos

<b>Figura 1</b>	Características de los centros estudiados . . . . .	47
<b>Figura 2</b>	Agenda general de infancia y adolescencia . . . . .	66
<b>Figura 3</b>	Tendencias en la evolución del rol de niños, adolescentes y jóvenes como agresores . . . . .	67
<b>Figura 4</b>	Principales aportes de los Consejos de Participación a los centros educativos, discriminados por Consejo de Educación. . . . .	139
<b>Figura 5</b>	Principales dificultades en la implementación de los Consejos de Participación, discriminadas por Consejo de Educación . . . . .	141
<b>Figura 6</b>	Estimación de los Consejos de Participación instalados, discriminada por Consejo de Educación y total para la ANEP . . . . .	144
<b>Figura 7</b>	Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Inicial y Primaria . . . . .	156
<b>Figura 8</b>	Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Secundaria . . . . .	158
<b>Figura 9</b>	Marcos normativos y acuerdos de convivencia de los centros educativos estudiados en el Consejo de Educación Técnico Profesional . . . . .	160
<b>Figura 10</b>	Docentes de aula de la ANEP según satisfacción con dos dimensiones del centro educativo público en el que trabajan por subsistema. Año 2007. . . . .	188

<b>Figura 11</b>	Docentes de aula de la ANEP según satisfacción con el clima, y la relación con colegas y alumnos del centro educativo por antigüedad en el centro y subsistema. Año 2007. . . . .	190
<b>Figura 12</b>	Docentes de aula de la ANEP según percepción sobre el grado de dificultad que representan ciertas situaciones. Año 2007. . . . .	191
<b>Figura 13</b>	Docentes de aula de la ANEP según percepción sobre el grado de dificultad que representan los problemas de conducta en clase por subsistema. Año 2007. . . . .	192
<b>Figura 14</b>	Porcentaje de estudiantes <i>muy de acuerdo</i> o <i>de acuerdo</i> con una serie de afirmaciones asociadas a la relación que mantienen con sus docentes. Resultados para Uruguay y el promedio de los países OECD. Año 2009. . . . .	195
<b>Figura 15</b>	Porcentaje de estudiantes <i>muy de acuerdo</i> o <i>de acuerdo</i> con afirmaciones asociadas a la relación que mantienen con sus docentes. Resultados para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay y el promedio de los países OECD. Año 2009. . . . .	196
<b>Figura 16</b>	Porcentaje de estudiantes que dicen <i>nunca</i> o <i>casi nunca</i> o <i>en algunas clases</i> suceden ciertas situaciones a nivel áulico. Resultados para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay y el promedio de los países OECD. Año 2009 . . . . .	197
<b>Figura 17</b>	Distribución de la muestra en la <i>Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos</i> . . . . .	199
<b>Figura 18</b>	Principales dimensiones abordadas en la <i>Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos</i> . . . . .	200
<b>Figura 19</b>	Porcentaje de alumnos, maestros y directores del CEIP por alternativa de respuesta a la pregunta: <i>¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro?</i> Año 2010. . . . .	201
<b>Figura 20</b>	Porcentaje de alumnos, docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la pregunta: <i>¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro?</i> Año 2010. . . . .	203
<b>Figura 21</b>	Porcentaje de alumnos, docentes y directores del CETP por alternativa de respuesta a la pregunta: <i>¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro?</i> Año 2010. . . . .	204

<b>Figura 22</b>	Porcentaje de docentes y directores del CEIP, CES y CETP por alternativa de respuesta a la propuesta: <i>En los últimos cinco años, los problemas de convivencia en este centro de estudio...</i> Año 2010. ....	205
<b>Figura 23</b>	Porcentaje de docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la propuesta: <i>En los últimos cinco años, los problemas de convivencia en este centro de estudio...</i> Año 2010. ....	206
<b>Figura 24</b>	Porcentaje de docentes y directores del CEIP por alternativa de respuesta a la consulta: <i>En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas...</i> Año 2010. ....	210
<b>Figura 25</b>	Porcentaje de docentes y directores del CES por alternativa de respuesta a la consulta: <i>En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas...</i> Año 2010. ....	211
<b>Figura 26</b>	Porcentaje de docentes y directores del CETP por alternativa de respuesta a la consulta: <i>En caso de conflictos entre alumnos, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas...</i> Año 2010. ....	212

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2013  
en los talleres gráficos de Empresa Gráfica Mosca.  
Montevideo, Uruguay  
D. L. 361.514