

De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del estado.

Nilia Viscardi, Nicolás Alonso, Leonel Rivero y Daniel Pena.

Cita:

Nilia Viscardi, Nicolás Alonso, Leonel Rivero y Daniel Pena (2015). *De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del estado. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/704>

“De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del estado”

Autores: Nilia Viscardi, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, nilia.viscardi@gmail.com; Nicolás Alonso: CODICEN-Administración Nacional de Educación Pública / Programa de Convivencia, nicoalonso1980@gmail.com; Leonel Rivero Cancela: Ministerio de Desarrollo Social – Departamento de Sociología/FCS, lriverocancela@gmail.com; Daniel Pena: Ministerio de Desarrollo Social – Departamento de Sociología/FCS, danielpenav@gmail.com

Palabras Clave: comunidad, sujetos, cultura política, defensa social, enseñanza medida

Resumen

Abordamos la construcción de los adolescentes como sujetos políticos en el espacio escolar desde dos perspectivas en tensión: las de defensa social, que apuntan al bullying, las medidas de seguridad y la criminalización del mal alumno, y las vertientes movilizadoras, que se apoyan en la idea de sujeto de derecho y procuran promover desde instancias centrales del Estado y de la Educación Pública la participación adolescente.

El sistema educativo público, a inicios del siglo XXI, verifica y procesa de distintos modos la fragmentación social propia del mundo del capitalismo tardío. La criminalización de los adolescentes pobres y la patologización de la adolescencia en general son respuestas de defensa social que se naturalizan día a día en consonancia con el concepto de Bullying y que se encuentran en pugna con las mencionadas vertientes movilizadoras.

En esta ponencia, a efectos de focalizar el análisis, nos centramos particularmente en las modalidades del conflicto escolar que se entablan en centros educativos situados en barrios pobres de la ciudad y en el modo en que se consolidan políticas de “convivencia” escolar.

Del conflicto, de la convivencia y de la cultura política

Las formas que las violencias vividas por los adolescentes y jóvenes han adoptado en el país han sufrido grandes modificaciones en los últimos 20 años. Nos concentramos aquí en aquellas que se vinculan a los problemas de convivencia y al conflicto escolar en el nivel de la enseñanza media básica en Uruguay. Efectivamente, los centros de enseñanza constituyen espacios en los cuales el conflicto y la violencia son tramitados permanentemente. En la mayoría de ellos, se observa la naturalización de la figura del adolescente violento como causante del conflicto escolar. Asimismo, crece paulatinamente la separación del centro educativo y de la comunidad, separación que se agudiza con los actos de violencia que algunos padres tienen contra los docentes.

Lo que procuraremos es mostrar la relación existente entre respuestas individualizantes (sanción, expulsión, derivación) y la consolidación de prácticas que sitúan en el adolescente peligroso y su familia las causas de la violencia escolar. Malos resultados, exclusión escolar, construcción de la figura de adolescente peligroso y separación de la comunidad y de los padres constituyen los ejes en que se juega y expresa el conflicto educativo. En este escenario, focalizamos algunas posibilidades que la participación ofrece, a pesar de las dificultades que algunos dispositivos basados en ella puedan presentar.

Consideramos que la violencia en la educación y el conflicto social se comprenden con mayor claridad cuando partimos de una perspectiva centrada en las dinámicas institucionales de que se alimenta el conflicto escolar. Ello evita el riesgo de caer en el simplismo de adjudicarle al adolescente o a los padres “violentos” -en tanto figuras recurrentes en que los actores educativos sitúan la culpa de un cotidiano escolar surcado de desencuentros- la responsabilidad de la violencia que se quiere erradicar. La importancia de indagar en el tema propuesto radica en que los problemas de violencia escolar dan cuenta de fenómenos claves de la dinámica contemporánea de la exclusión educativa. Específicamente, comprenderlos supone explicar cómo se construye el proceso de exclusión escolar, de qué modo la institución participa del mismo y qué tipo de cultura política se va consolidando en la Enseñanza Media de cara a los nuevos desafíos que el mandato de universalización trae consigo.

Por último, esta dinámica institucional se expresa también en los espacios de construcción de ciudadanía que ofrece el sistema de enseñanza. Centros educativos que prevalentemente focalizan el mandato del disciplinamiento (seguir las reglas del mundo escolar) sin abrir espacios de participación a los alumnos y a los padres tienden, usualmente,

a producir mayores niveles de exclusión escolar y malestar en la convivencia. En suma, sin desconocer el impacto que la violencia social tiene en el espacio escolar, queremos destacar el proceso de culpabilización de alumnos y familias mostrando cómo colabora en ocultar los fracasos de la institución y su propia violencia como reacción a los límites que enfrenta en el cumplimiento de su tarea.

Entre el asistencialismo y la defensa social

El concepto de convivencia no se aborda 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. 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 (Viscardi, Alonso, 2013).

¿Qué constituye la esencia del lazo educativo en nuestra sociedad? ¿Quiénes, efectivamente, *integran* la *comunidad escolar*? Esto nos lleva 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 constitutivo de su construcción histórica y de su posicionamiento ideológico en el marco de la sociedad uruguaya.

Hoy, en Uruguay, 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 que el ideal de igualdad se sitúa en el horizonte de un imaginario colectivo pasado. Puede ser un valor a defender, pero ya no una medida de lo "posible".

A nivel educativo, resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de *fragmentación cultural* (Tiramonti, 2009) de su matriz anteriormente univer-

sal que determina diferentes formatos escolares y trayectorias educativas. Un indicador de esta fragmentación¹ cultural lo es la distinción entre sistema de enseñanza público y privado, en la cual opera una creciente segmentación del sistema educativo principalmente en Montevideo. Esta segmentación se manifiesta en las distancias sociales cada vez más importantes en la medida en que son, además, acumulativas, entre los que realizan toda la trayectoria en centros privados desde educación inicial hasta terminar el ciclo medio y los que asisten sólo a centros públicos. *“Ambos circuitos concentran población de diferentes posiciones sociales y capitales en el hogar y recorren los tres niveles sin interactuar en ningún “espacio” escolar.”* (Filardo, Mancebo, 2013, p. 50)

Por otra parte, 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 (Debarbieux et alii, 1999).

Es en este contexto que se inicia en los años noventa el fenómeno identificado como “violencia escolar”. El mismo 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* (Pegoraro, 1998) y prácticas disciplinadoras y vertientes que procuran la movilización de los actores de la educación en tanto *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. Parte de las dinámicas educativas que se vinculan a las características culturales diferenciadas en la oferta educativa, reforzando la *fragmentación* escolar del sistema, son relativas a la política de convivencia y a las concepciones respecto de lo que constituye “violencia escolar”, sus causas y sus respuestas.

¹ –No existen en Uruguay trabajos sistemáticos y cualitativos sobre “fragmentación” escolar. La diferenciación que mayormente podemos identificar con fragmentación es la que distingue sistema público y privado de enseñanza. La permanencia en el sistema de los estudiantes del sector privado para la educación media es superior a la del sistema público, en un país en que los niveles de escolarización varían según la condición de origen. “Entre los 25 y 29 años de edad, el 17% de los jóvenes que provienen de hogares con clima educativo bajo aprueban el nivel medio de educación o lo superan, frente al 89% de los que provienen de hogares con clima educativo alto” (Filardo, Mancebo, 2013, p. 48)

Las primeras vertientes han tenido derivas similares a las que operan en la mayoría de las políticas vinculadas a violencia y juventud. Ellas van desde la prevención en su versión asistencialista a la implementación de medidas de seguridad. Concretamente, de la creación de Equipos Multidisciplinarios integrados por Asistentes Sociales y Psicólogos a la introducción de personal policial. Estas respuestas se han generalizado en todo el sistema y permanecen hoy como prácticas regulares que los actores solicitan mantener y/o aumentar. “Más policía” “más asistentes sociales y psicólogos”, dirán varios de los docentes y directores de centros educativos.

Hoy en día, según los resultados relevados por el Primer Censo de Convivencia y Participación de la ANEP (Viscardi, Alonso, 2015) la figura del policía o guardia de seguridad tiene una presencia importante en varios centros educativos. Es en la enseñanza media donde predomina: en 84% de los centros educativos del Consejo de Educación Secundaria y en el 50% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional. A nivel de enseñanza primaria está presente en 31% del total de las escuelas y, finalmente, en la mitad de los centros de Formación Docente del país. En lo que refiere a las medidas asistencialistas, observamos que se mantiene una menor participación de las mismas en el nivel de Enseñanza Primaria, llegando únicamente al 6% del total de las escuelas. Esto contrasta con su importancia en la enseñanza media: tienen equipo multidisciplinario el 38% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional y el 26% de los Liceos del Consejo de Educación Secundaria. Nuevamente, en Formación Docente, su relevancia es menor: 4% del total.

La importancia de estas dos medidas como respuesta a los problemas de la adolescencia es clara: predominan allí donde ellos estudian. Entendemos que al focalizar en el asistencialismo o la sanción punitiva, las vertientes que hemos denominado de *defensa social* han generado 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: el adolescente y su “familia disfuncional” muy en especial.

Hay muchas muestras, en el discurso de los docentes, de estas tendencias que Charlot describía ya al año 1997 para la escuela francesa. Explicaba la construcción de la teoría del fracaso escolar formulada en términos de hándicaps sociales y familiares. Mostraba

cómo los docentes explicaban que el alumno carecían de recursos para un aprendizaje eficaz porque pertenecían a una familia definida por la carencia: de recursos financieros, de diplomas de cultural, sin olvidar la dimensión de los padres invocada sin cesar “... *el origen familiar produce el hándicap, que produce el fracaso escolar. Por lo tanto el origen familiar es la causa del fracaso escolar*” (Charlot, 2006, p. 33). Todo ello puesto ahora en contexto de fracaso escolar y violencia, y situando la violencia y la pobreza en el origen del conflicto.

Las vertientes movilizadoras

Las vertientes orientadas a la movilización de los actores de la educación en tanto *sujetos políticos e integrantes de colectivos*, apuntan 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. Estas tendencias anclaron en mecanismos de impulso a la participación de todos los actores. No se procuró únicamente la participación estudiantil, sino la de toda la comunidad de los centros educativos. La participación, instrumento democrático, tenía a su vez el objetivo de consolidar esta comunidad educativa. Este instrumento se plasmó en la nueva “Ley General de Educación” que promovió la creación de los Consejos de Participación.

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.

¿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 en el primer Censo de Convivencia y Participación (Viscardi, Alonso, 2013) permite visualizar cierta tendencia generalizable: considerar que la contribución esencial de los Consejos de Participación reside en la colaboración que éstos realizan a la gestión de la institución en los diferentes asuntos que a ella le competen.

En efecto, según lo manifestado, las mayores contribuciones de los Consejos estarían centradas en cinco aspectos: la *mantención 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 mejora de dos elementos sustanciales: el vínculo *escuela-familia-comunidad* y la convivencia en el *espacio escolar*.

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. 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.

Educación, participación y comunidad educativa: una relación en jaque

El giro que señala la promoción de políticas de subjetividad como fundamento de los acuerdos colectivos y de la inclusión es uno de los caminos transitados por las nuevas políticas movilizadoras en sus experiencias concretas. 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) (Noel, 2009). Los jóvenes reclaman sentirse genuinamente interesados por aquello que hacen.

Sin embargo, ya habíamos señalado el modo en que los problemas de “violencia escolar” recibieron de modo creciente respuestas represivas y asistencialistas. A ellas se suma, en la vida cotidiana, un conjunto de sanciones escolares que buscan ratificar una disciplina educativa nunca completamente realizada: horarios, vestimenta, higiene, continúan siendo el motivo fundamental de las pequeñas batallas del cotidiano escolar. Es así que antes de llegar a la Policía o al asistencialismo, un mar de llamados de atención, observaciones, sanciones disciplinarias y normativas establecidas en los reglamentos de conducta se aplican. Sabemos que estas prácticas no significan una resolución del conflicto ni el ejercicio de una perspectiva de derechos, sino simplemente un permanente ejercicio de validación de la disciplina escolar, cuyo eje lo constituye la sanción determinada por el adulto (Barbero, Bentancor, Bottinelli, 2010).

Es así que aquello que los docentes reclaman preferencialmente son los equipos multidisciplinarios y la prevención de la violencia. Es en este contexto que se valida conjuntamente el discurso de la peligrosidad y el de la anormalidad, con sustento de medicali-

zación del conflicto –análisis de las causas psicológicas del problema y posible derivación psiquiátrica–. Si hubiera tal peligro social, los responsables del centro solicitarían medidas de seguridad en virtud de haber sido víctimas de ataques contra la persona o contra el patrimonio escolar.

No obstante, es significativo que este pedido se haga en virtud del *temor* que tienen los directores a sufrir problemas de seguridad que sitúan en el marco de la comunidad en que el centro se encuentra. Efectivamente, los directores y responsables de centros educativos de la ANEP fueron consultados para conocer las razones por las cuales consideran necesario disponer de recursos humanos y de infraestructura o servicios de seguridad en sus locales de enseñanza. En la enseñanza media, es significativo que el 72% de responsables de centros de Enseñanza Técnica y el 62% de responsables de Liceos entiendan que aunque existen escasas situaciones de conflicto en los centros educativos es necesario contar estos recursos para disuadir situaciones conflictivas que podrían ocasionarse en ausencia de los mismos. Lo que se prueba es el contraste entre el *temor* y la *vulnerabilidad objetiva*: 7% de los responsables argumentan que incluirían estas medidas porque existen situaciones conflictivas al interior de los centros educativos de Enseñanza Técnica, 6% lo harían por estos motivos en Primaria y 0% en Secundaria (Viscardi, Alonso, 2015).

¿Qué relación existen entre esta propensión al temor y la defensa y las nuevas perspectivas que procuran impulsar el diálogo y la participación? Coincidimos con García Méndez (2004) en el sentido de que 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). Siendo que el problema de la incapacidad de la infancia se vincula al dominio de hecho sobre sujetos débiles y vulnerables, la Convención de los Derechos del Niño (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 el autor 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*.

Más allá de esta crítica, la 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 que muchas veces transfiere la responsabilidad del Estado y los impactos de sus políticas a la familia y la sociedad civil. Pasado el contexto de crisis económica que se caracterizó por el empobrecimiento y la agudización de la fragmentación social, ello permanece hoy en un condicionamiento que encuentra en la “familia” y la “comunidad” las causas duraderas de la pobreza, los motivos del desestímulo estudiantil y de su falta de aceptación de la disciplina escolar, condicionando la efectiva operatividad de las políticas participativas y el ejercicio de derechos que permiten.

En este escenario, la participación de los estudiantes –niños, niñas y adolescentes– se configura como desafío que puede pensarse en términos democráticos. Siguiendo la línea de Jacques Rancière, 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 (Simons y Masschelein, 2011).

Observemos cómo operan estas contradicciones. En primer término, desde nuestro punto de vista, la generación de mecanismos que promueven la participación y se instalan muchas veces sin funcionar “de hecho” entroniza este mandato pero lo remiten asimismo a un lugar de “discurso vacío” funcional a los intereses del Estado pero no de los sujetos más vulnerables. Este vaciamiento de contenido puede deberse hoy en día, en cierta medida, a la novedad de la medida que se instala en el año 2008 con la nueva Ley General de Educación. No obstante, algunos trazos apuntan también a la dificultad de abrir espacios democráticos a los más vulnerables en el ámbito escolar.

Si atendemos algunos resultados del “Primer Censo de Convivencia y Participación”

(Viscardi, Alonso, 2015) podemos observar estos trazos y sus dinámicas cuando se analiza la participación que incluye a los padres y a la comunidad como actores protagónicos en la educación del país. Nos ocuparemos, sobre todo, del seguimiento de los Consejos de Participación. De hecho, La Ley General de Educación en su artículo 76 establece que en todo Centro Educativo Público funcionará un Consejo de Participación integrado por estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables, y representantes de la comunidad. Se establece que participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la convivencia en los centros, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes. Esta opinión será recibida por la dirección del centro.

A primera vista, los directores de un extenso conjunto de centros educativos públicos valora de un modo positivo el vínculo con las familias, llegando esta valoración a representar las opiniones de 80% de los centros educativos de enseñanza media -80% en escuelas técnicas y cerca de 82% de referentes de liceos-. A esta valoración positiva se suma una alta respuesta de las familias de los alumnos ante las convocatorias de diversos tipos realizadas por las instituciones educativas. Cabe indicar, a modo de prueba, que la respuesta de las familias antes las reuniones informativas convocadas por los centros es unánime tanto en la enseñanza primaria como media.

No obstante, existen algunas debilidades a nivel de la participación efectiva en los mecanismos educativos que incluyen a la comunidad y a los padres como protagonistas. En lo relativo a la enseñanza media, tienen Consejo de Participación instalados el 95% de los centros educativos de enseñanza técnica y el 69% de los liceos. No obstante su efectiva “instalación”, a la hora de evaluar si de hecho funcionan, se observa que apenas un 35% de los liceos alcanzan a superar un promedio de más de 6 reuniones anuales llegando, en el caso de la enseñanza técnica, apenas al 9% de los centros.

Hemos analizado, puntualmente, los motivos por los cuales los directores de centros consideran que hay dificultades en implementar los Consejos de Participación. Los motivos mayormente aludidos se sitúan en la falta de cultura de participación de los padres (15%) y de la comunidad (11%). Asimismo, es relevante la superposición con órganos existentes (13%) y la falta a las convocatorias o la inasistencia a las reuniones (12%). La desvalorización social de la participación aparece mencionada por el 10% de los refe-

rentes de centros educativos de la ANEP y finalmente se indica la resistencia de la comunidad educativa (8%) junto a los problemas de organización institucional (5%). Un lugar menor ocupan las referencias a la ausencia de participación de los alumnos o al desconocimiento de las atribuciones del mecanismo.

En segunda instancia, esta dificultad observada al interior de los centros educativos ratifica, en gran parte, dos tipos de procesos estructurales que hacen a la exclusión de los adolescentes y la consolidación de las dinámicas de la violencia social que el sistema de enseñanza podría revertir. Si la convocatoria a participar es escasa y los niveles de exclusión educativa son altos, debemos sumar a ello un entorno en el cual los espacios de integración son escasos y la reproducción de las dinámicas sociales de la violencia y el conflicto estructural que afectan a los jóvenes en sus barrios de origen.

Efectivamente, faltan plazas, canchas, instituciones culturales, ámbitos recreativos y redes de integración social: prácticamente la mitad de los centros de enseñanza media del país (escuelas técnicas y liceos) carecen de espacios culturales en sus inmediaciones. Aunque la presencia de espacios deportivos aumenta, no tienen cercanía con espacios deportivos o de recreación el 16% de los liceos y el 22% de las escuelas técnicas. Ello se percibe en las declaraciones de los estudiantes de centros educativos insertos en comunidades pobres.

Conclusiones

Hemos abordado el modo en que la naturalización del adolescente violento, o de la familia disfuncional y amenazante, constituyen recursos permanentes en la escuela para invisibilizar su propia violencia. Esta violencia del dispositivo escolar, para comprenderse, puede abordarse mostrando los múltiples mecanismos de segregación en la inclusión, los mecanismos pedagógicos y directivos de tramitación del conflicto escolar, el maltrato docente y la desatención institucional.

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 (Cheresky, 2006).

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.

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 e impactar en mayor medida en la transformación institucional del sistema de enseñanza y es el contexto que determina uno de los posibles cambios a nivel de la cultura política del sistema educativo, sustituyendo visiones meramente disciplinarias, asistencialistas o represivas como formas de resolver el conflicto social. Para que estos procesos se consoliden, todo parece indicar que es importante transformar el discurso de la violencia escolar y sus respuestas inmediatas -represión y asistencialismo- por una visión que permita comprender el modo en que esta visión radicaliza la imposibilidad de muchos adolescentes y niños de participar de la vida escolar y los confina, nuevamente, a la “comunidad” y la “familia” que el centro educativo rechazan por vía del rechazo de sus conductas en la escuela. Se estructura así un conflicto que potencia las desigualdades en la educación y en el acceso a sus recursos. Para revertir este proceso, se requiere un cambio de cultura política que visualice la capacidad de los centros educativos de construir nuevas formas de resolución del conflicto y revaloricen el rol que pueden jugar para transformar las desigualdades y violencias que muchos

adolescentes pobres viven en sus barrios y comunidades.

Bibliografía

BARBERO, Marcia; BENTANCOR, Gabriela; BOTTINELLI, Eduardo (2010). "Informe Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos". ANEP-OPP-UnaONU, Montevideo, Uruguay.

CHARLOT, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Trilce.

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.

DEBARBIEUX, Éric, GARNIER, Alix ; MONTOYA, Yves, TICHIT, Laurence. « La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses » ESF, Paris, 1999.

DONZELOT, Jacques (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1989): "Educação e teorias da resistencia" en *Educação e Realidade*, XIV, 1, pp. 3-16. Porto Alegre.

FILARDO, Verónica; MANCEBO, María Ester. "Universalizar la educación media en Uruguay. Ausencias, tensiones y desafíos" Art. 2 CSIC, UDELAR, Montevideo, 2013.

FOUCAULT, Michel (1996): *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Ed. Altamira.

GARCÍA MÉNDEZ, Emilio (2004): *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

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>

NOEL, Gabriel (2009). "Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad" En: Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. "La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa" Ministerio de Educación de la

Nación, Buenos Aires, 2009: p. 37-50.

PEGORARO, Juan. “Teoría, Control Social y Seguridad. El nuevo escenario de los años 90.” **En: PAVARINI, M; PEGORARO, J. El Control Social en el fin de siglo. CBC, UBA, Buenos Aires, 1996, p. 5-41.**

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 (ed.): *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, pp. 13-38. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TENTI FANFANI, Emilio (2009). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural.” En: Tiramonti, Guillermina. Montes, Nancy (compiladoras). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Manantial, Flacso, Buenos Aires, 2009: 53-69.

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

VISCARDI, Nilia (1999): *Violência no espaço escolar: práticas e representações. Dissertação* (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: IFCH-UFRGS.

VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay.* ANEP/CODICEN, Montevideo.

VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya.* ANEP/CODICEN, Montevideo.