



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

MONOGRAFÍA FINAL PARA OPTAR POR LA LICENCIATURA

Convivencia escolar en Montevideo:
un paradigma alternativo a la violencia escolar

María Lucía Arenas Olivera

Tutora:
Lic. Laura Paulo

Montevideo, Uruguay
28 de Febrero de 2014

PÁGINA DE APROBACIÓN

Tutora	Profesora Lic. en Trabajo Social: Laura Paulo
Tribunal	Lorena Fernández; Sandra Leopold; Mariana Viera
Fecha	20 de Febrero de 2014
Calificación	
Autora	María Lucía Arenas Olivera

RESUMEN

Convivencia escolar en Montevideo: un paradigma alternativo a la violencia escolar. Es una investigación de corte cualitativo que realizamos en torno a la violencia escolar, partiendo de la hipótesis de que esta problemática tiene su incidencia en la fragmentación social que viven los países. De esta manera indagamos en los debates actuales que se desarrollan en torno a la violencia escolar, así como también nos adentramos en aquellas estrategias que como Escuela Pública uruguaya se vienen poniendo en práctica en nuestro país. Buscamos el aporte específico de algunos especialistas en la temática, que nos ayudaron a comprender la problemática de manera más compleja y cuestionadora de nuestras posturas iniciales.

Es así que nos planteamos como objetivo para nuestro estudio: *“Contribuir a la reflexión acerca de la problemática de la fragmentación social en Uruguay, profundizando en la violencia escolar, como un elemento de incidencia actual.”* Para abordar nuestro objetivo, partimos de una metodología de corte cualitativo, que comprende algunos de los elementos de alguna manera ya mencionados. Estos son la entrevista, para incorporar el aporte de los especialistas en la temática; y el análisis de información, que se centró en el debate actual sobre la temática y en el recorrido por los antecedentes que nos ayudan a visualizar cuáles son las estrategias de abordaje que en Uruguay, concretamente a nivel de Educación Pública, se vienen desarrollando.

A lo largo de la investigación fuimos cambiando la mirada sobre la problemática, comprendiendo - junto con algunos aportes que nos resultaron claves - que uno de los centros del asunto no se encuentra tanto en la violencia escolar, sino en la convivencia dentro de los centros educativos. Este dato, desprendido de una reflexión que buscó incorporar todos los aportes por los que fue indagando, nos permitió constatar que en nuestro país se están andando caminos que pueden llegar a resultar muy positivos como estrategias de intervención y abordaje de la problemática.

Palabras claves:

Violencia – violencia escolar - fragmentación social – convivencia.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1: Fragmentación social y Violencia:	
<i>dos realidades que conviven</i>	6
1.1 Un mundo creciente y globalmente fragmentado	7
1.2 Un mundo global y discursivamente violento	12
CAPÍTULO 2: De lo dicho a lo escrito.- <i>La violencia escolar:</i>	
<i>distintas construcciones de un mismo concepto.</i>	17
2.1 La violencia escolar: una mirada fugaz sobre la temática	18
2.2 Los caminos del debate sobre la violencia escolar	19
2.2.1 Algo de Europa: Un problema antiguo con rostro renovado	19
2.2.2 Algo de América Latina: la actualidad de la violencia escolar	21
2.2.3 Argentina: nuestro exportador de costumbres	23
2.2.4 Uruguay: una novedad que ya no es novedad	26
CAPÍTULO 3: De la preocupación a la ocupación:	
<i>la Violencia Escolar en la Escuela Pública Uruguaya</i>	31
3.1 Por los caminos de la escuela pública uruguaya	32
3.1.1 La escuela vareliana: Algo de la historia	32
3.1.2 La escuela pobre: cambios que viraron el rumbo de la educación	33
3.1.3 La escuela que busca: caminos que indagan soluciones	35
3.1.4 La escuela que intenta: estrategias de abordaje de los últimos años	36
3.1.5 La escuela que convive: la enseñanza-aprendizaje de vivir juntos	39

3.1.5.1 Años 90: las acciones fundantes	39
3.1.5.2 En la actualidad: nuevos enfoques – nuevas acciones	40
CAPÍTULO 4: En la profundidad de la investigación:	
<i>dos nuevos aportes</i>	44
4.1 Desde la Sociología y la Antropología:	
<i>Nilia Viscardi y Gabriel Noel</i>	45
4.1.1 La convivencia: Una alternativa a la violencia escolar	46
4.1.2 Del informe de la noticia a los resultados de la investigación: los imaginarios y la estigmatización	48
4.1.3 El conflicto como problema – el conflicto como oportunidad: Características institucionales que participan en la creación del conflicto	51
4.1.4 Una mirada sobre Primaria	54
REFLEXIONES FINALES.-	56
Sobre el abordaje actual que se realiza de la violencia escolar en Uruguay y las perspectivas de análisis que se desarrollan	57
Los aportes de Viscardi y Noel desde la perspectiva de la fragmentación social	58
Los debates actuales sobre fragmentación social y violencia escolar	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUCCIÓN

Venimos observando en las últimas décadas una especie de decadencia de la autoridad institucional, que históricamente ocupaba un determinado lugar dentro de las sociedades. En esto nos referimos a algunas instituciones como lo son la Escuela, el sistema de salud, la familia, el Estado en sus diferentes organizaciones, etc.

Esta decadencia se manifiesta por ejemplo en la desconfianza social hacia el quehacer de estas instituciones y sus funcionarios – muchas veces profesionales-; en una especie de “desilusión” en referencia a lo que se espera de ellas; en un relativismo provocado por la experiencia de que estas instituciones una y otra vez cometen errores, (abuso, violencia, maltratos, estafas, etc.), que han salido a luz (*y siguen saliendo*) en los últimos tiempos.

Junto con esto, traemos a la escena, esta “explosión” que venimos observando en relación a las maneras violentas en que la sociedad no sólo se relaciona ínter-personalmente, sino con las instituciones. Ejemplos de agresiones a los maestros, los directores de centros educativos, los médicos, la policía, los funcionarios de diferentes organizaciones estatales, la violencia doméstica, etc., se han puesto con mayor evidencia y relevancia, y son noticia diaria. A modo de ejemplos:

- Noticias Primero, (2013) “Plantean cambios a ley de educación para eliminar bullying de escuelas” En *Noticias Primero* [online] 13 de Abril 2013 (CDT) Disponible en: <<http://noticiasprimero.com/2013/04/13/plantean-cambios-a-ley-de-educacion-para-eliminar-bullying-de-escuelas/>> [acceso 4/5/2013]
- El País (2013) “El profesor del colegio de Melilla justifica que pegara al niño porque no se sentaba” En *El País – Madrid* [online] 30 de abril de 2013 CET. Disponible en: <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/30/actualidad/1364662162_215415.html> [acceso 4/5/2013]

Por otra parte, y conformando este escenario social, ubicamos la fragmentación social, como parte constitutiva y transversal de la realidad que los países (el nuestro entre ellos) viven actualmente, y frente a la que los científicos sociales una y otra vez tratan de

explicar y de proponer caminos de salida. Esta confirmación tanto teórica como experiencial de sociedades fragmentadas, entendemos que se vive a nivel micro, meso, y macro social.

De manera que, teniendo en cuenta estos elementos que mencionamos, nos surge la inquietud de indagar acerca de una temática que en los últimos años comenzó a integrar las agendas públicas. Esto es, como suele denominarse, la *violencia escolar*.

Mucho se ha escrito sobre el tema de la violencia, y la violencia en las instituciones educativas. Pero lo interesante en el abordaje de todo problema real, así presentado, como una piedra para pulir y encontrar su brillo, es el ir descubriendo aquellos velos que lo “cubren” (y muchas veces llegan a convertirlo en algo sutilmente distinto) para quitarlos (lo más que se pueda) y poder volver una y otra vez a observarlo para conocerlo mejor.

Es así que a lo largo de este trabajo, fuimos encontrando que nuestro problema de conocimiento no es la violencia escolar así como surge de las noticias. Donde además, dicha violencia se asocia por lo general a determinados actores y no a otros, haciéndose de este problema un elemento más de la fragmentación social que mencionábamos.

De manera que nos dispusimos a recorrer un camino en el que apartamos los distintos velos que quitan nitidez a nuestro problema de conocimiento, con el objetivo de *“Contribuir a la reflexión acerca de la problemática de la fragmentación social en Uruguay, profundizando en la violencia escolar, como un elemento de incidencia actual.”*

Para esto nos propusimos específicamente *indagar en los debates actuales sobre violencia escolar, buscando posibles puntos de aproximación que vinculen dicho fenómeno con la fragmentación social. Así como analizar los aportes de algunos estudiosos, del tema violencia escolar, desde la perspectiva de la fragmentación social. Y también revisar en los documentos institucionales vinculados a la educación en Uruguay, el abordaje actual que se realiza de la violencia escolar y las perspectivas de análisis que se desarrollan.*

Para trabajar dichos objetivos nos planteamos, trabajar desde una metodología que nos ayudara a la investigación, con características de investigación teórica.

Por esto, tomamos la decisión de indagar en aquellos documentos, que sobre todo en los últimos años, se han elaborado en torno a la temática de la violencia escolar. Junto con esto, entrevistamos a dos profesionales que han investigado sobre la problemática, y de los que sus aportes nos resultaron novedosos y cuestionadores, en confrontación con el debate, que a nivel teórico se viene desarrollando en este tema.

Estos elementos entendemos que se desprenden de una metodología de corte cualitativo, en la que se confrontan dos de sus herramientas como son la entrevista cualitativa, y el análisis de información.

En esta oportunidad dicho análisis se desprende de dos fuentes. Por una parte del debate actual sobre violencia escolar; y por la otra, de la indagación documental que realizamos a nivel nacional, acerca de las estrategias de abordaje que desde la educación pública uruguaya se vienen transitando.

Acerca de esto, señalamos que a nivel de Escuela Uruguaya (centrándonos por razones de extensión del trabajo, en la Escuela Pública) nos resulta novedoso y alentador, las estrategias de abordaje que sobre todo en el último tiempo comenzaron a desarrollarse. Dichas estrategias buscan provocar un cambio más profundo, al comprender que el problema no se encuentra en la violencia escolar sino en la convivencia: convivencia que se da en esta oportunidad, dentro de los centros educativos.

Es así que nos encontramos con investigadores como Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, que junto a un equipo de trabajo se encuentran desarrollando en Uruguay, dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) una investigación-acción, que a nivel sobre todo de secundaria, puede llegar a provocar impactos positivos en la vida de los centros de estudio, así como directa o colateralmente, en la vida de la sociedad.

Por último, señalamos que para analizar nuestro objeto de conocimiento tomamos como categorías orientadoras *violencia* y *fragmentación social*. Conceptos que como

mencionábamos al comienzo, no sólo conforman los escenarios sociales actuales, sino que además su relación, hace que podamos comprender al uno desde la mirada del otro.

De esta manera el trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primero de ellos presentamos las categorías de análisis que resultaron orientadoras de la investigación y sobre todo del análisis del problema de conocimiento. Luego en el segundo capítulo presentamos el debate actual que se viene desarrollando acerca de la violencia escolar eligiendo una lectura que se centre brevemente en algunos sectores del mundo como son Europa; América Latina y con especial énfasis: Argentina y Uruguay.

En el tercer capítulo hacemos un recorrido por las estrategias de abordaje que se han desarrollado en Uruguay a nivel institucional de Educación Pública, deteniéndonos sobre todo en las acciones actuales.

En el cuarto capítulo, presentamos el aporte de dos especialistas en el tema como son Nilia Viscardi y Gabriel D. Noel (a quienes presentaremos más adelante), con quienes realizamos un intercambio sobre la temática, a través de distintos caminos de comunicación.

Finalmente, en dos apartados como son el análisis de los aportes recibidos por estos profesionales, así como algunas reflexiones finales que nos surgieron luego de todo el recorrido que hicimos, cerramos nuestro documento.

Este trabajo por tanto, está motivado en la afirmación de que no nos resignamos a afirmar que la violencia tiene la última palabra en las relaciones sociales, y que por lo tanto, entendemos que estamos en un momento histórico en el que tal vez sea necesario como señala Žižek que nos alejemos del problema si pretendemos entenderlo para actuar luego sobre él. (Žižek; 2009)

CAPÍTULO 1

Fragmentación social y Violencia: *dos realidades que conviven.*

1.1 Un mundo creciente y globalmente fragmentado

Arturo Fernández (1997) a finales del siglo pasado expresaba, luego de puntualizar algunas manifestaciones de la fragmentación social, que *“La fragmentación social ha adquirido, en los últimos años, un carácter tan polifacético y universal que abarca desde problemáticas económico-sociales novedosas hasta el retorno a viejos enfrentamientos tribales.”* (Fernández; 1997:44)

El autor agrega además que *“la paradoja del fin del siglo veinte es que la marcha hacia crecientes grado de integración (...) provoca una reacción inversa que privilegia lo local y lo particular. Esta puede ser una situación coyuntural y transitoria, sólo en caso que el proceso de globalización no genere una fragmentación social degradante, es decir mayor pobreza y marginalidad social y/o destrucción cultural e identitaria.”* (Fernández; 1997:44)

Así mismo los franceses Fitoussi y Rosanvallon (1997) plantean la persistencia, la ampliación y la emergencia de desigualdades que podemos identificar como *“desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas”* (Fitoussi y Rosanvallon; 1997:73).

Los autores, luego de formularse el consenso de Washington en 1989 con el neoliberalismo como modelo económico que se impone a todo nivel, señalan que por una parte *“se ampliaron las desigualdades a las que se podría calificar de ‘tradicionales’ o estructurales, las que describen por ejemplo la jerarquía de ingresos entre categorías sociales (...).”* (Fitoussi y Rosanvallon; 1997:73). Pero además plantean la aparición de *“nuevas¹ desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias **dentro** de categorías a las que antes se juzgaba homogéneas.”* (Fitoussi y Rosanvallon; 1997:73).

Entendemos importante agregar la mirada de Fitoussi y Rosanvallon acerca de las desigualdades, dado que como lo plantea el sociólogo polaco Zigmunt Bauman (2011) la desigualdad y su aumento *“casi nunca se considera señal de un problema que no sea*

¹ En cursiva en el texto original consultado

estrictamente económico” (Bauman; 2011:10) y donde los debates sobre los peligros que la desigualdad trae para las sociedades no tienen en cuenta componentes tan preeminentes del bienestar social como lo son, entre otros, *“la fortaleza de los lazos que la integran en el seno de la sociedad”*. (Bauman; 2011:11)

De manera que leemos la fragmentación social como el conjunto de las desigualdades sociales llevadas a un extremo, que provocan una fractura en la cohesión social, con múltiples facetas como expresa Fernández.

Igualmente, cuando avanzamos en el texto anteriormente citado de Bauman, el autor toma algunos datos del Banco Mundial y de las nuevas tendencias que se vienen observando acerca de la desigualdad sobre todo económica a nivel global, y en esto tomamos dos ideas centrales: *‘A comienzos del siglo XXI, el 5% más rico recibe un tercio del ingreso global total, exactamente igual que el 80% más pobre’*, y por otra parte se señala que la tendencia actual es que *“Mientras varios países pobres se están poniendo a la altura del mundo rico, las diferencias entre los individuos más ricos y los más pobres son enormes y tienden a aumentar en todo el globo.”* (Bauman; 2011:71).

Asimismo dichas indicaciones de Bauman, nos remiten a aspectos identificados en los aportes de Loïc Wacquant donde al hablar de la nueva marginalidad urbana (proceso que identificamos como parte de la fragmentación social de las ciudades) nos aclara que la misma *“no es la resultante del atraso, la ociosidad o la declinación económica, sino de la desigualdad creciente en el contexto de un avance y una prosperidad económica global².”* (Wacquant; 2001:171)

En la misma línea de los planteos de Fernández que señalábamos, el sociólogo uruguayo Miguel Serna en un artículo escrito en el año 2007 con la finalidad de aportar un prontuario de las desigualdades que persisten en América del Sur (partiendo de la base de una historia signada por un legado de desigualdad en América Latina) señala que dicha persistencia se produce *“durante la implementación de los procesos de reformas económicas neoliberales y sus crisis en los últimos quince años.”* (Serna; 2007:21)

² En cursiva en el texto original consultado.

Asimismo, Serna expresa, a propósito de la ciudadanía y de los derechos humanos en los que los recientes avances políticos democráticos han puesto un énfasis particular, que *“La debilidad de las matrices de Estado Social, las emergencia de los Estados Penales o de Malestar Social junto a las reformas neoliberales, han agravado las consecuencias sociales regresivas, como la creciente fragmentación y exclusión social, la producción de pobreza masiva de ‘parias urbanos’, de supernumerarios y desafiados de la globalización capitalista.”* (Serna; 2007:21)

Si bien Serna no define el concepto de exclusión social, lo tomaremos en el sentido que lo hace la Licenciada en Trabajo Social Ximena Baraibar (2000) donde luego de hacer un recorrido por la génesis del concepto y por las distintas definiciones que se le fue otorgando, la autora distingue cuatro dimensiones que son comprendidas por el concepto de exclusión social, éstas son las económica, social, simbólica y política. Haremos un breve recorrido por cada una de ellas.

Acerca de la dimensión económica, la autora indica los cambios en el mercado laboral que llevan a la precarización del trabajo, que produce desempleo y desafiliación. Donde el derecho al trabajo ha sido cercenado y el proceso de precarización provoca además la desestabilización de los empleos considerados estables. Resultando por lo tanto un crecimiento simultáneo de las desigualdades y del desempleo. (Baraibar, 2000)

Asimismo dentro de la dimensión social la autora señala que *“se incluyen tres aspectos: aquellos que hacen al acceso a los beneficios sociales; los que refieren a los impactos de los cambios en el mundo del trabajo en la inserción relacional y los procesos de segregación residencial.”* (Baraibar, 2000:11)

Por otra parte la dimensión simbólica hace referencia al sistema de valores que en una sociedad muestra los de fuera de la norma como sin valor o utilidad social. Junto con el rechazo físico (racismo), geográfico (gueto), material (pobreza), los excluidos también lo son debido a que *“sus valores tienen falta de reconocimiento y están ausentes o proscritos del universo simbólico”* (Baraibar, 2000:16)

Por último la dimensión política “*está referida básicamente a tres aspectos: a la forma en que los procesos analizados impactan en el ejercicio de los derechos ciudadanos, a las formas de organización colectiva y finalmente, a la democracia que surge como consecuencia de estos procesos.*” (Baraibar, 2000:17)

Por otra parte y regresando a los aportes de Serna, entendemos los parias urbanos que el autor menciona, desde la mirada que desarrolla Wacquant, sociólogo francés, a partir de la indagación y profundización en la temática. El estudio que realiza Wacquant se centra en “*dos aspectos centrales de la vida en un barrio estigmatizado de pobreza concentrada: la indignidad territorial y sus consecuencias debilitantes para el tejido y la forma de la estructura social local, y los principales clivajes que organizan la conciencia y las relaciones de sus habitantes.*” (Wacquant; 2001:157-158)

Wacquant, creador de varios trabajos sobre desigualdad urbana, plantea además que en el nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbanas, la pobreza “*hoy parece ser cada vez de más largo plazo sino permanente, y está desconectada de las tendencias macroeconómicas y establecida en barrios relegados de mala fama en los que el aislamiento y la alienación sociales se alimentan uno al otro, a medida que se profundiza el abismo entre las personas allí confinadas y el resto de la sociedad.*” (Wacquant; 2001:169)

Volviendo a las ideas de Arturo Fernández, el autor señala la fragmentación social como consecuencia de la reestructuración económica desarrollada a partir de los años 80. Con la concurrencia de innovaciones tecnológicas que fue expulsando mano de obra, con las industrias que quedaron obsoletas y creció por lo tanto la masa de trabajadores desocupados en los países periféricos. Donde además la concentración del Capital en deterioro del ingreso de los trabajadores, sumado al recorte del gasto social y del Estado de Bienestar, entre otros elementos, conformaron un “*cuadro económico, sostenido por las directivas de los organismos económicos internacionales (...) que está engendrando una fragmentación social generalizada*” (Fernández; 1997:43)

Dentro de las manifestaciones de la fragmentación social, Fernández expresa en referencia a los países desarrollados, el incremento de la población cuyas necesidades

básicas pasan a estar insatisfechas junto con “*una elevada tasa de desocupación estructural.*” (Fernández; 1997:43-44). Y por otra parte en los países subdesarrollados, el aumento intolerable de la población marginada junto con el empobrecimiento de la mayoría de los grupos sociales a causa del relativo estancamiento económico así como por la desarticulación de áreas económicas devastadas por la revolución tecnológica globalizada. (Fernández; 1997:44)

Finalizando esta conceptualización volvemos a citar a Wacquant diciendo que “*La opulencia y la indigencia, el lujo y la penuria, la abundancia y la miseria florecieron lado a lado.*” (Wacquant; 2001:171) Entendemos que dichas dualidades toman sentido al pensarlas en rostros de personas concretas, con historias de vidas, encontrándonos finalmente con sociedades, que resultan de grupos de personas distanciadas, tanto simbólica como espacialmente, lo que nos remite a una fractura social a la que aún no se ha encontrado solución.

1.2 Un mundo global y discursivamente violento

“Prácticamente todos los escritores que intentan analizar y entender el fenómeno de la violencia descubren que el concepto está mal definido (...) Algo debe haber en la violencia que la hace eludir todas las redes conceptuales, por muy hábilmente tejidas que estén. Y lo hay. Concretamente, nuestra moderna ambivalencia en torno al poder, el empleo de la fuerza y la coerción.” (Bauman; 2004:17) En este mismo artículo, Bauman señala que el proceso civilizador no es una cuestión de desarraigo (...) sino de *redistribución* de la violencia. (Bauman; 2004:19)

Por su parte, el esloveno Slavoj Žižek manifiesta que *“Tenemos muy presente que las constantes señales de violencia son actos de crimen y terror, disturbios civiles, conflictos internacionales. Pero deberíamos aprender a distanciarnos, apartarnos del señuelo fascinante de esta violencia <<subjetiva>>, directamente visible, practicada por un agente que podemos identificar al instante. Necesitamos percibir los contornos del trasfondo que generan tales arrebatos.”* (Žižek; 2009:9)

El autor desarrolla al inicio de su obra tres conceptos que los toma como *“el axioma del presente libro”* (Žižek; 2009:10). Ellos son la violencia subjetiva, recién mencionada y donde más adelante se indica que la misma *“es, simplemente, la más visible de las tres”* (Žižek; 2009:22), y dos tipos de violencia objetiva: la *“violencia <<simbólica>> encarnada en el lenguaje y sus formas”* (Žižek; 2009:10) y la violencia *“<<sistémica>>, que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político.”* (Žižek; 2009:10)

El llamado de atención que establece el autor, es que habitualmente nos centramos en atender, cuestionar y tratar de explicar la violencia subjetiva como la única violencia existente, mientras que *“La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento”* (Žižek; 2009:10) pero es *“la violencia inherente al sistema: no sólo de violencia física directa, sino también de las más sutiles formas de coerción que imponen relaciones de dominación y explotación, incluyendo la amenaza de la violencia.”* (Žižek; 2009:20) En esto Žižek

provoca la duda acerca de que “¿No es un intento a la desesperada de distraer nuestra atención del auténtico problema, tapando otras formas de violencia y, por lo tanto, participando activamente en ellas?” (Žižek; 2009:21)

Junto con este planteo, agregamos que el uruguayo Antonio Pérez García (2010) en su ensayo bibliográfico denominado “La violencia según Žižek”, destaca, entre sus puntos centrales referidos al capítulo “SOS Violencia” (Žižek; 2009:19-53) que “*El centro de este primer movimiento consiste en denunciar a quienes <<mientras combaten la violencia subjetiva, incurrir en la violencia sistémica que genera precisamente los fenómenos que aborrecen>>*” (Pérez; 2010:122)

Por otra parte, el ecuatoriano Fernando Carrión Mena, se refiere a la violencia como un fantasma desde varios aspectos. Ya sea como la imagen de las personas muertas que se les aparece permanentemente a los vivos, porque presente en cada una de las esferas que impacta, se convierte en un componente adicional de los hechos de violencia.

En términos políticos produce desinstitucionalización y pérdida de legitimidad a nivel de los órganos claves de la democracia, y en términos económicos, el incremento de los costos de la violencia trae el incremento de la inflación. Pero además se manifiesta como un fantasma porque las violencias se nos presentan como si hubiera una sola definición, propia del pensamiento único, cuando en realidad se trata de un concepto polisémico que revela la existencia de varios enfoques. (Carrión; 2011).

Dentro de este concepto polisémico que plantea Carrión, resalta sobre todo dos concepciones que están presentes detrás de las políticas enfocadas a la violencia. Estas son, la *epidemiología* de la violencia con una *visión etiológica* es decir que “*tras cada delito hay una o varias causas*” (Carrión; 2011:83) y por otra parte las *lógicas penales* venidas de la *teleología* donde “*a cada delito le corresponde una pena proporcional.*” (Carrión; 2011:83)

La postura del autor es que “*Las violencias no vienen de causas genéricas y mucho menos de una superabundancia causal (...) no se origina en factores ni atributos, sino en relaciones sociales históricamente determinadas.*” (Carrión; 2011:84) Por lo que aclara

que “*la violencia es relacional, histórica y plural, inscrita en un Estado en particular.*” (Carrión; 2011:84). Haremos un breve comentario de cada uno de estos atributos mencionados.

Al referirse a la relacionalidad de la violencia, cuestiona las posturas referidas a la naturalidad de las causas, es decir a factores biológicos o morales, como a las posturas que refieren a la desviación legal (anomia), afirmando que “*esta concepción se ha convertido en la base de la visión hegemónica del fenómeno*” (Carrión; 2011:85). La postura del autor es que es necesario concebir a la violencia como nacida de una compleja construcción social y política que se cristaliza en un territorio y en un tiempo específico, y que por otra parte es un fenómeno plural y múltiple, cambiante en el tiempo y el espacio. (Carrión; 2011)

Acerca de la pluralidad de las violencias, el autor refiere a la conflictividad social que es múltiple, y donde dichas violencias se configuran a partir del encuentro de varias dimensiones como son los fenómenos sociales, económicos y políticos; así como los escenarios sociales y territoriales, como los momentos históricos específicos donde se realizan dichas violencias. Lo que da lugar a distintos tipos de violencias según diferentes dimensiones (contexto institucional; contexto territorial; las motivaciones).

Por último se indica la historicidad de las violencias, en el sentido de que según el autor, existen coyunturas delictivas que son el “*momento histórico que tiene un conjunto de elementos identificables, recurrentes y diferenciadores*³, configurados a partir de la combinación del complejo articulado de violencias y el sistema delincencial (...) Es el período en que convergen o se acumulan conflictos irresueltos que terminan por visibilizarse” (Carrión; 2011:87)

Historicidad de las violencias, por ser la violencia una construcción social, y por lo tanto, un fenómeno histórico que cambia y muta constantemente; lo cual conduce a la existencia de ciertos momentos delincuenciales específicos, que se configuran bajo la modalidad de una *coyuntura delictiva*. (Carrión; 2011)

³ En cursiva en el texto original consultado

Por otra parte, consideramos necesario en este desarrollo, agregar algunas posturas de autores que buscan definir la violencia como un objeto más aprehensible.

En estas posturas encontramos por ejemplo a Anabella Loy y Daniel Vidart (2009) que a propósito de la violencia, expresan que “*Siempre la hubo, y terrible.*” (Loy y Vidart; 2009:10-11) y plantean un largo y (según ellos: incompleto) catálogo de manifestaciones de la violencia, que va desde “*Combates con el mazo y la porra por los cotos de caza o las tierras productivas del vecino*” hasta “*las agresiones a médicos, maestros y profesores, que son, lamentablemente, el pan de cada día.*” (Loy y Vidart; 2009:11)

Ángel Ruocco en un capítulo del mismo libro que refiere a la violencia en el deporte, realiza un recorrido a través de las diferentes teorías que han analizado el tema de la violencia, nombrando desde las de la psicología española “*fuertemente basadas en aspectos individuales, o sea, que explican los comportamientos violentos por factores que se encuentran en el individuo*” (Ruocco; 2009:27) Así como las teorías psicosociales que estiman la importancia de la interacción de los individuos en los grupos, o las teorías de corte sociológico que refieren al contexto social y cultural en el que se produce la violencia.

Por otra parte dentro de las explicaciones que podríamos denominar de corte más pragmático, encontramos los aportes de José Sanmartín Esplugues que luego de diferenciar la agresividad de la violencia, toma el concepto de violencia entendiéndolo como “*cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño.*” (Sanmartín, J.; 2010:11).

Finalizamos nuestro planteo, aludiendo a la clasificación de la violencia que realiza este autor, según diversos criterios englobándolos en un total de cinco a partir de los cuales va desarrollando su tipología de la violencia.

Estos criterios son: la modalidad, es decir sea esta activa o pasiva ya que hay violencia por acción o por omisión; el tipo de daño causado, donde encuentra cuatro formas de violencia bajo este criterio: física, psicológica, sexual, y económica; tipo de víctima, donde plantea la violencia de género, el maltrato infantil, la violencia contra

personas mayores; el escenario o contexto, refiere a los ámbitos como son el hogar, la escuela, el trabajo, la cultura, la calle, y la violencia en las pantallas hablando del cine y la televisión; por último indica como quinto criterio el tipo de agresor, donde incluye la violencia juvenil, la violencia terrorista, la psicopática, y el crimen organizado. (Sanmartín, J.; 2010)

CAPÍTULO 2

De lo dicho a lo escrito.- La violencia escolar: distintas construcciones de un mismo concepto.

2.1 La violencia escolar: una mirada fugaz sobre la temática.

En este apartado del trabajo nos centraremos en el recorrido por los debates que se han realizado en torno a la temática de la violencia escolar. Asimismo daremos mayor relevancia a los correspondientes al último tiempo, de manera de vislumbrar las acentuaciones que se van priorizando para comprender por dónde va actualmente el debate, y las consecuencias que genera para el abordaje del problema.

Partimos de una constatación, toda la literatura comienza resaltando la relevancia que en los últimos años -más allá de que encontramos referencias a estudios de Olweus en la década de los 80 (Mayer, 2009:13) y también de Ortega en los años 90 (Vallés, 2013)-, ha tomado el tema de la violencia escolar como fenómeno problemático en los distintos países (Mayer, 2009; D'Angelo y Fernández, 2011; Giangiacomo, 2012; Guzmán, 2012).

Aclaremos también que dentro de la literatura no todos los debates están enfocados al contexto educativo que reconocemos en Uruguay como escuela primaria, ya que mucho del trabajo desarrollado toma como escenario la escuela secundaria.

Asimismo en los últimos diez años se visualiza una vasta producción teórica en lo referido al fenómeno del bullying escolar, más allá de que existen estudios anteriores sobre el mismo. El bullying según Liliana Mayer se refiere al *“término inglés utilizado para denominar al maltrato que se produce entre compañeros o compañeras de la comunidad educativa, expresándose en forma física, sexual, verbal, psicológica y a través de los medios tecnológicos.”* (Mayer, 2009:12).

Se señala junto con esto una serie de características en las que actualmente hay consenso para determinar que estamos frente a este fenómeno. Dichas características son: es intencional; repetitivo; existe un desequilibrio de fuerzas entre la víctima y el victimario; se genera un círculo de victimización; y se produce una *“ley de silencio’ que ayuda a que lo que sucede no salga a luz.”* (Mayer, 2009:13).

La relevancia de los últimos años está basada en situaciones de extremidad, ya sea por agresiones que han puesto en peligro la vida de las víctimas o que incluso han acabado con ellas, sea mediante una acción directa del agresor, sea por suicidio de quien ha sido agredido sostenidamente. Se indica en Argentina el caso llamado *“La masacre de Carmen de Patagones”*⁴ como un hecho disparador de todo este movimiento allí. (D’Angelo y Fernández, 2011; Noel, 2010; Di Leo, 2008)

Desde los distintos autores que debaten el tema hay un llamado claro a que es un problema serio frente al que hay que actuar con responsabilidad y conciencia de sus alcances.

Si bien en nuestro país se dice que *“sobre el Bullying se comienza hablar hace dos años en el Uruguay”* (Montevideo COMM), en Montevideo se llevó a cabo en el año 2013, el primer congreso internacional desarrollado durante tres días, sobre mobbing⁵ y bullying, bajo el lema *“Una amenaza silenciosa para la sociedad actual”*, con la presencia de autoridades y especialistas uruguayos y extranjeros. Se señala a la psicóloga Silvana Giachero⁶ como la especialista al frente de las últimas investigaciones sobre todo en la temática del mobbing. La misma presidió el congreso mencionado.

2.2 Los caminos del debate sobre la violencia escolar

2.2.1 Algo de Europa: Un problema antiguo con rostro renovado.

Si bien ya mencionamos al comienzo que los primeros estudios sobre violencia escolar datan de las décadas del 80 y el 90, y tienen su escenario en Europa, creemos necesario mencionar algunos aspectos sobre el debate actual que allí se desarrolla.

⁴ “Se trata de un episodio en la ciudad mencionada, en el cual, el 28 de Septiembre de 2004, un alumno de una escuela de esa localidad disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco.” (D’Angelo y Fernández, 2011:16)

⁵ Esta expresión refiere al acoso moral o psicológico en el ámbito laboral.

⁶ Psicóloga Psicoanalista, Psic. Social y especialista en RR.HH, Mobbing y Bullying. Libros "Por la Salud Mental de Nuestros Hijos" y "Manual de Acoso Moral Laboral", así como de diversos arts. en diarios y revistas. Terapeuta y asesora en Mobbing y Bullying, docente de AUPE, CADE, Renglon 1. Fundadora y presidenta de la asociación contra el acoso moral en Uruguay Presidenta I CONGRESO INTERNACIONAL MOBBING BULLYING. (Tomado de Montevideo portal http://blogs.montevideo.com.uy/blognoticia_54669_1.html)

En Europa existe desde el año 1998 el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, que al igual que otros observatorios de la misma temática creados en otras partes del mundo, se dedica a estudiar con mayor profundidad el tema que observa, así como a buscar posibles estrategias de intervención⁷.

En el año 2006, el Observatorio mencionado publicó un trabajo denominado *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. Dicho estudio es de corte cuantitativo, realizado mediante la aplicación de cuestionarios a grupos de alumnos directamente.

Mencionan tres áreas de conocimiento según las que se ha abordado la temática históricamente: la psicoeducativa; la socio-pedagógica y la criminológica. Y reconocen que en estas tres áreas se puede concluir que la línea de trabajo debe de ir por tener en cuenta el análisis del clima escolar. Uno de los autores más mencionados dentro de la amplia literatura que retoman, es el francés Eric Debarbieux ya que el mismo desarrolla estudios referidos al clima escolar y de ahí tomarán los indicadores para realizar este estudio. (Debarbieux, 2006).

Entre las conclusiones a las que llegan, mencionamos que se encuentran “*importantes diferencias respecto de la forma en que se visualiza la conflictividad social, la percepción de inseguridad y violencia en ambos países.*” (Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, 2006:310). Dentro de esta gran conclusión, se señala a los estudiantes de España como aquellos que tienen una percepción más positiva del clima educativo, así como de la relación alumno-docente, mientras que los franceses valoran más la relación entre compañeros.

Siguiendo en Europa, mencionamos un trabajo realizado en España, titulado “Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la

⁷ El *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*, situado en Burdeos, reúne una red de investigadores y representantes de centros educativos cuyos objetivos son: avanzar en el mejor conocimiento de los fenómenos violencia escolar, la delincuencia y victimización juvenil y sus problemas adyacentes, además de la identificación y el reconocimiento de buenas prácticas y programas de intervención y prevención exitosos, así como el descubrimiento y la homologación de buenas metodologías. (Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, 2006:294)

Reputación Antisocial” (2012). Al igual que el trabajo anterior, es de corte cuantitativo y toma como población objetivo, adolescentes (un total de 1795, entre 11 y 18 años) de nueve centros de estudios secundarios.

Recoge los aportes sobre la temática que han realizado otros autores, indicando algunos conceptos aceptados sobre violencia escolar como ser el utilizado por Guerra et al. (2011) “*conducta intencionada mediante la cual se causa un daño a otra persona dentro del centro educativo o en cualquier actividad organizada por éste, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa*” (Estévez et al, 2012:53).

Destacamos como dato que este estudio “*parte del supuesto de que el vínculo victimización-violencia se explica, al menos en parte, por el desajuste psicosocial derivado del hecho de ser víctima, así como por otro factor tradicionalmente relegado en los estudios en este ámbito: la reputación social*”⁸.” (Estévez et al., 2012:55). Luego de llevar a cabo todo el trabajo, concluyen que las hipótesis planteadas se confirman, dando una fuerte ponderación al factor reputación social que se generan las víctimas frente a no percibir una red social que los proteja.

2.2.2 Algo de América Latina: la actualidad de la violencia escolar

Algunos autores desde la psicología, expresan que las causas de conductas agresivas en los niños dentro del ámbito escolar, pueden deberse a “*manifestaciones de una organización psicológica que vivencia al otro como una amenaza a su integridad*” (Villalobos, 2013:325) y esto puede provenir en algunas situaciones de relaciones con sus adultos referentes (sobre todo con sus padres) dado que la representación que los niños hacen de sus relaciones con sus padres y de sí mismos es lo que determinará luego su modo de relación con el entorno social. (Villalobos, 2013)

⁸ Según este trabajo, la reputación social se refiere a una imagen que la víctima desarrolla de sí, con componentes de rebeldía, anticonformismo, y antisocial. Lleva implícito la idea de que él es una persona fuerte, valiente y dispuesta a vengarse si fuera necesario por la violencia. De ahí viene la relación *victimización-violencia*, ya que la segunda sería consecuencia de la primera.

Concretamente este estudio que citamos, de autoría colombiana, una de las conclusiones a la que llegan sus autoras, es que *“los niños que presentan conductas agresivas continuas en el contexto escolar, presentan una dificultad primaria en la relación Maternante, pues en sus representaciones no aparecen ofrecimientos de una relación que los acoja y los vincule como pertenecientes a un grupo familiar anclado en un orden sociocultural, lo que los deja con pocas posibilidades de reflexión sobre sus actos y con dificultades para relacionarse con los otros desde el respeto.”* (Villalobos, 2013:372)

Dicho estudio no menciona prácticamente referencias al ámbito educativo escolar como parte del problema de los niños, ni tampoco como participante de posibles soluciones.

Por otra parte, estudios presentados en el V Congreso Iberoamericano sobre violencia escolar realizado en Chile, concretamente un trabajo de autoría mexicana, plantea dos dimensiones para entender el fenómeno en cuestión: *“la personal y la institucional⁹ esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula)”*. (Ochoa y Salinas, 2013:1).

Los autores buscan indagar y discriminar entre situaciones que son sólo de conflicto y aquellas que efectivamente desencadenan en violencia. Utilizan un diseño de corte cuantitativo no experimental, y aplican como técnica un cuestionario a alumnos de primaria y de secundaria, que contemplaba entre sus preguntas aspectos vinculados a características personales, ambiente educativo, cuestiones referidas a la disciplina y al conflicto - y a la gestión de los mismos - y la participación en el centro educativo.

Algo a mencionar es que en este trabajo se señalan un conjunto de comportamientos denominados bajo el título de “disrupciones”. Entre éstos se cuentan jugar en clase, hablar mientras se dicta la clase, no prestar atención, hacer ruidos para molestar, estar fuera de lugar, no realizar las tareas, contestar de forma grosera. Frente a estas disrupciones se muestran unas gráficas con la situación para primaria y la situación

⁹ En cursiva en el texto original consultado.

para secundaria. Entre las dos gráficas son pequeñas las diferencias porcentuales que se visualizan.

Estas interrupciones podemos asemejarlas a las conductas englobadas bajo el título de “incivildades” que se está manejando dentro de determinadas corrientes teóricas que trabajan sobre la temática de violencia escolar.¹⁰Más adelante lo retomaremos.

Finalmente los autores se cuestionan acerca de la “responsabilidad” que los docentes y su modo de organizar las clases tienen en la generación de interrupciones, que según el estudio es el principal factor que genera stress docente y que “*afecta directamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de todos los alumnos.*” (Ochoa y Salinas, 2013:5).

2.2.3 Argentina: nuestro exportador de costumbres

Todos los autores a los que haremos mención, señalan un aumento de la violencia en Argentina en los últimos años, o por lo menos una mayor visibilidad del fenómeno, y aluden a los medios de comunicación como los causantes de esta mayor visibilidad.

Asimismo encontramos en Argentina estudios sobre el fenómeno de corte cualitativo, con una fuerte referencia a los cambios sociales y culturales que el país ha atravesado y continúa haciéndolo, sin por esto quitar la mirada explicativa sobre el escenario educativo como factor de incidencia.

Liliana Mayer, hace una contextualización de los cambios que se viven como crisis sociales de los últimos años, para inferir que la escuela está desajustada de los mismos y que presenta un declive de legitimidad. Como consecuencia, la escuela excluye y genera frustraciones, lo que trae violencia consecuentemente. (Mayer, 2009)

¹⁰ Las incivildades son aquellas conductas que sin llegar a considerarse violencia (dependiendo el autor), influyen negativamente en el ambiente educativo, generando relaciones alumnos-docentes friccionadas que pueden devenir en situaciones violentas consecuentemente.

Por otra parte un estudio presentado en el 2011 cuyos autores principales son Luis D'Angelo y Daniel Fernández, ambos pertenecientes al FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), resalta algunos aspectos en cuanto al contraste que se da entre los imaginarios sobre algunos sectores sociales, y la realidad analizada en la investigación. Este trabajo es de metodología mixta con un cruce de información proveniente de trabajos cuantitativos y cualitativos, realizado en liceos privados y públicos de Argentina.

Entre sus conclusiones destacan que las situaciones que referimos al fenómeno del bullying (maltrato, acoso, hostigamiento), así como la violencia representada por robos y hurtos, se constató mayoritariamente en los liceos de gestión privada, mientras que la percepción que había de ello era la de ubicarlos en los liceos públicos.

La diferencia a la que llegaron es en el tipo de violencias que se dan de acuerdo a los sectores socioeconómicos, aumentando las situaciones de peleas físicas en los sectores económicos más bajos. Asimismo se encuentra que en cuanto al consumo de drogas (a excepción del Paco¹¹) hay una percepción de mayor consumo y acceso en los liceos privados, como también en lo que refiere a agresiones sobre todo verbales hacia los docentes.

Además y coincidiendo con los planteos de Ana Lía Kornblit que mencionaremos posteriormente, encuentran una fuerte relación entre la percepción del clima educativo y la percepción de los niveles de conflictividad y violencia. Donde quienes perciben un clima educativo favorable, al mismo tiempo perciben menores niveles de conflicto y violencia.

Por otra parte Gabriel Noel, antropólogo que ha realizado estudios sobre la violencia escolar (es uno de los colaboradores en la investigación mencionada de FLACSO) a partir de la etnografía como metodología de investigación, utiliza la imagen de

¹¹ El Paco es una droga callejera de bajo costo elaborada a partir de los residuos de la cocaína, procesada con queroseno y ácido sulfúrico (ocasionalmente se utiliza cloroformo, éter o carbonato de potasio). Se suele consumir por vía respiratoria en pipas (generalmente caseras) o sobre la marihuana en forma de cigarrillo (marciano, bazuco, nevado) y, debido a su composición química, es altamente tóxica y adictiva (<http://las-drogas.com/paco/>)

un prisma para referirse a la escuela en relación a la violencia¹². Explicando que de acuerdo a su estructura, la escuela a comparación del prisma, refracta en distintos ángulos aquellas situaciones que provienen desde el exterior y que inciden sobre ella. Este señalamiento lo separa explícitamente de las posturas que refieren a la violencia escolar como producto de la violencia social “externa” y de los que expresan que la violencia escolar se explica absolutamente por lo que ocurre al interior del centro educativo.

Los estudios de este autor están realizados en escuelas primarias de barrios populares de Buenos Aires y del gran Buenos Aires y buscan observar las dinámicas de la conflictividad allí donde supuestamente aparecerían con mayor intensidad. En su observación, analiza los sentidos que los actores dan a la violencia. Dado que la misma “*no es un observable*” (Noel, 2006:39) cada actor es quien determina y denomina a qué llamar violencia y a qué no. En esto aparecen discrepancias entre los agentes educativos (docentes, directores y todo adulto que desempeña algún rol dentro de la escuela) y los destinatarios del centro educativo (alumnos y familias, sobre todo).

Algunas explicaciones a estas diferencias según Noel, son la proveniencia social que es diferente por lo general, dado que los agentes y destinatarios provienen de sectores sociales distintos¹³, y junto con esto sus procesos de socialización probablemente diferentes. Por lo tanto “*el desacuerdo sobre qué es violencia y que no (...) tiene repercusiones sobre la legitimidad del uso de la fuerza para intervenir en una situación conflictiva determinada.*” (Noel, 2006:41)

Asimismo Ana Lía Kornblit en su trabajo denominado Violencia escolar y climas sociales, reconoce que el crecimiento de las manifestaciones de violencia en Argentina, expresado a través de las noticias, se entiende “*a partir de la mayor fragmentación social y las desigualdades sociales que se han instalado en nuestro medio en las últimas décadas.*” (Kornblit, 2008:11)

Junto con esto la autora menciona como posible explicación del fenómeno el aumento de la sociabilidad entre pares buscando reafirmar la identidad en el reforzamiento

¹² Esta imagen es utilizada en general por el equipo de investigación al que pertenecen tanto Noel, como Míguez o Kornblit.

¹³ Recordemos que sus estudios están realizados en contextos populares.

de los grupos y el enfrentamiento con el exogrupo. El resalte de una cultura de la imagen que se refuerza con el bajo control de las emociones y la dificultad para expresar en palabras el malestar. El declive de las instituciones familiares y sociales, lo que es correlativo a la fragmentación social. Y destaca como secundario la desvalorización social del rol docente, que se expresa en la oposición familia – escuela. Todo esto obtenido a partir de su investigación.

Coincidente con los planteos de D’Angelo y Fernández, se refuerza la idea de que “en las escuelas cuya población tiene un nivel socioeconómico más bajo la conflictividad en la relación entre docentes y alumnos es menor, contrariamente a lo que se supone habitualmente. En cambio, el nivel socioeconómico bajo está asociado a nivel alto de violencia” donde señala inmediatamente que “*Cabe tener presente en relación con esto que la ‘corporalidad’ como expresión de las emociones es mayor en los sectores sociales más bajos.*” (Kornblit, 2008:13)¹⁴

Destacamos de este trabajo de Kornblit, un aspecto más. La certeza de la implicancia institucional que la escuela (en sentido amplio) tiene en la promoción o inhibición de las situaciones de violencia escolar. En esto se lee claramente: “*los climas sociales escolares favorables donde se propicia el diálogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo del alumno, se minimizan las prácticas autoritarias y se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos, disminuyen considerablemente la frecuencia de situaciones de violencia propiamente dicha.*” (Kornblit et al., 2008:57).

2.2.4 Uruguay: una novedad que ya no es novedad

El trabajo coordinado por Giorgi, Kaplún, y Morán, es tal vez uno de los más actuales y completos de las investigaciones realizadas en Uruguay acerca de la temática de

¹⁴ Entendemos que esto coincide con los planteos acerca de la tendencia a las peleas físicas de los liceos públicos con poblaciones más descendidas socioeconómicamente que citábamos en el trabajo de D’Angelo y Daniel Fernández (2011).

la violencia escolar¹⁵. Entre otras razones porque el margen de población que toman en cuenta es muy amplio (primaria, secundaria y educación técnica)¹⁶, así como también la inclusión dentro del material recabado de la mirada de los distintos actores institucionales. Entiéndase por estos: alumnos, docentes, familias y responsables institucionales.¹⁷

Los autores parten de ubicarnos en que la preocupación por la violencia es una novedad de los últimos años en Uruguay. Novedad que se ve graficada en nuevos estilos de vida que los uruguayos van configurando con una fuerte tendencia al refugio en el ámbito privado y la compra de armas entre otras factores indicadores. (Giorgi, Kaplún y Morán; 2012)

Toman como referencia a Nilia Viscardi (2008) acerca de una clasificación de lo que se considera violencia. En esto indican dos grandes polos, donde en un extremo estarían las situaciones que “*conmueven a la opinión pública*” (Giorgi, Kaplún y Morán; 2012:16) refiriéndose a muertes, golpes, heridas, etc. y por otro lado lo que denominan de incivildades, refiriéndose a aquellas acciones que violan el derecho de cada quien a ser respetado en su persona: insultos, interpelaciones, humillaciones, etc. Según estos autores estas últimas también son violencia aunque se nieguen o se naturalicen.

Enmarcan la situación dentro del contexto uruguayo de creciente segmentación y segregación social. También mencionan los medios de comunicación como factor que influye en la estigmatización de algunos sectores cuando promueven noticias relacionadas a la temática de la violencia. Acerca de esto los autores señalan que “*Estas operaciones discursivas contribuyen a construir personajes que tienden a repetirse en el rol de agresores mientras otros son desresponsabilizados o directamente colocados en el lugar de víctimas pasivas de la violencia irracional de otros.*” (Giorgi, Kaplún y Morán; 2012:28)

¹⁵ Otro esfuerzo en el tema violencia, que sin duda también aporta al debate es por ejemplo, Cajigas, N.; Kahan, E.; Luzardo, M. y Mungay, M. (2011) Violencia interpersonal en liceos de ciclo básico de Montevideo y variables psicoeducativas conexas. Estudio de prevalencias. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente – Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores.

¹⁶ Para la selección de los centros de estudio que participarían de la investigación, se tuvo en cuenta que cada centro incluyera las tres ramas de la enseñanza mencionada.

¹⁷ Es un trabajo de corte cualitativo que incluyó diferentes técnicas de trabajo, entre ellas la entrevista en profundidad, y dinámicas realizadas en talleres con los distintos actores.

Señalan la educación en crisis y en este contexto, ubican a la violencia como causa y consecuencia de los procesos de exclusión que se viven también dentro de las instituciones educativas.

Ponen en cuestión, tomando a Silvia Bleichmar, el mito de que la violencia es consecuencia de la pobreza. Afirman desde esta autora que *“la violencia es producto de dos cosas; por un lado el resentimiento de las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro”* (Bleichmar, 2008:35). Todo esto vivido actualmente también dentro de las instituciones educativas.

Acerca de los docentes, entre otros aspectos, mencionan la dificultad -y el consecuente malestar- de incluir dentro del espacio educativo las culturas juveniles. Sobre este tema citan un trabajo previo de Kaplún donde se afirma que *“«Cultura escolar y culturas juveniles se encuentran/desencuentran en el espacio educativo. Conviven inevitablemente, pero aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas dominantes». Esto refuerza la percepción de muchos docentes de que «la clase se ha convertido en un ritual vacío, donde muy poco puede ser aprendido»”* (Kaplún; 2008:16).

El trabajo que citan de Viscardi, se basa en un estudio que realizó de tipo cualitativo en base a las prácticas y representaciones de la violencia en estudiantes de tercer año de ciclo básico de dos liceos públicos de Montevideo. Asimismo este trabajo toma en cuenta algunas notas de las sanciones (de los cuadernos de disciplina, herramienta de registro de las sanciones disciplinarias que se van aplicando en los centros de estudio según disposición de ANEP¹⁸) aplicadas en los liceos. Este dato brinda un panorama acerca de qué características tiene la violencia escolar en Uruguay.¹⁹

Otro aspecto a destacar de las conclusiones del trabajo de Viscardi es que desde la perspectiva de los jóvenes, los mismos tienen un punto de vista incompatible al de los adultos que interactúan con ellos dentro del ámbito educativo. En referencia al significado

¹⁸ Administración Nacional de Educación Pública, “es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo” tomado de la página web de ANEP <http://www.anep.edu.uy/anep/>

¹⁹ En los ejemplos recogidos encontramos desde las observaciones por cantar en clase, hasta la suspensión por ingresar al centro educativo con una sevillana (hecho considerado como porte de arma).

de la violencia se señala que *“los jóvenes no perciben necesariamente que exista tal problema, no hay consenso en reconocer que tal fenómeno afecta la realidad del centro educativo.”* (Viscardi, 2008:148) Pero en lo que sí hay consenso es en que hablan de violencia frente a aquellos casos en que se produce violencia física entre compañeros. La autora expresa que los jóvenes no perciben las incivildades como violencias.^{20 21}

Volviendo a la investigación de Giorgi, Kaplún y Morán, los autores se cuestionan acerca de la situación que se visualiza del mundo adulto y su incidencia en las nuevas generaciones. *“Cabría preguntarse cómo incide esta imagen deteriorada del mundo adulto en los proyectos de vida de los niños y adolescentes. Podría pensarse que la idea de un futuro adulto en esos términos no es atractivo para las nuevas generaciones”* (Giorgi, Kaplún y Morán; 2012:104)

Pero la última investigación realizada en Uruguay es un trabajo aún en desarrollo, que se ha publicado en setiembre de 2013. Un libro escrito por Nilia Viscardi y Nicolás Alonso²². Este libro es una herramienta que busca también generar una acción sobre la temática a través de la circulación de información que se ha ido construyendo en la investigación, y que luego se seguirá retomando con los aportes de la acción en los liceos donde se está implementando un programa denominado *“Comparte”*²³. Todo este trabajo se

²⁰ En esto encontramos similitud con los planteos que señalábamos de Gabriel Noel, cuando explica que la violencia no es un observable sino un modo de calificar o denominar lo que uno observa, agregando más adelante que él en su trabajo no parte de una definición suya de violencia, sino que observa *“a qué llaman ‘violencia’ las personas con las que estoy, cuántas definiciones de ‘violencia’ hay, y cómo se articulan mutuamente en la vida cotidiana de esas personas.”* (Noel; 2006: 40)

²¹ Acerca del tema de las sanciones, teniendo en cuenta la realidad liceal discriminada por sexo, encontramos en la investigación bajo la responsabilidad de Nilia Cajigas, que las respuestas de los estudiantes que participaron de la investigación, frente a si en el último año habían sido observados o suspendidos, los resultados fueron: *“En cuanto a las suspensiones los varones (23%) casi cuadriplican a las mujeres (6.2%) y en relación a las observaciones éstos (48%) las duplican (22%).* Esto pone en evidencia que los varones transgreden las normas y expresan su malestar a través de desajustes conductuales más que las chicas. Y por otro lado, las jóvenes reflejan un mayor nivel de adaptación y ajuste a las normas y a las reglas de la institución.” (Cajigas, Kahan, Luzardo y Mungay; 2011:9) Sobre este mismo aspecto, en el trabajo de Giorgi, Kaplún y Morán, se señala que *“El desarrollo de conductas violentas por parte de las niñas y adolescentes femeninas es mencionado como un fenómeno «nuevo» que como tal asombra, descoloca y genera miedo en contraposición a la violencia masculina que se asocia a los valores tradicionales inherentes a una construcción de rol de género.”* (Giorgi, Kaplún y Morán; 2012:104 - 105)

²² Maestro de educación primaria que comparte el proyecto Convivencia Saludable de ANEP con Viscardi y otros.

²³ Este programa comprende el trabajo en 10 liceos de Montevideo, todos ellos de ciclo básico, donde se implementa por una parte un trabajo de participación con los alumnos, a través del fomento en espacios culturales, recreativos y festivos del propio centro buscando promover el sentido de pertenencia e integración; y por otra parte se proyecta una segunda etapa de trabajo con los docentes y con los directores de los centros.

incluye dentro de la ANEP, ya que es una línea de abordaje promovida por dicho ente y en la que interactúan todos los subsistemas de la misma.

En esta investigación, encontramos un cambio de mirada sobre la temática, donde se busca salir del paradigma de la violencia escolar, y se mira ahora sobre la convivencia. Este cambio es mucho más que un cambio de nombre, dado que refleja un posicionarse diferente, entendiendo el conflicto como parte de la vivencia de los grupos de personas y que no siempre tiene por qué devenir en violencia. Asimismo la investigación da fuerza a los conceptos de participación, democracia y construcción de ciudadanía, resaltados en la nueva ley de educación 18.437 (2008)

Junto con esto, encontramos una mirada que no se posa solamente sobre la responsabilidad del adolescente, sino que llega a ser crítica con la apreciación que hace sobre los adultos de las instituciones, y sobre cómo es la misma institución muchas veces, con su estructura, sus espacios, sus dinámicas dentro del aula y en el resto del centro, la que genera situaciones que luego provocan diversos conflictos. *“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.”* (Viscardi, N.; Alonso, N.; 2013:220)

CAPÍTULO 3

De la preocupación a la ocupación: la Violencia Escolar en la Escuela Pública
Uruguay

3.1 Por los caminos de la escuela pública uruguaya

3.1.1 La escuela vareliana: Algo de la historia

Acerca de la educación pública en Uruguay se señala y se coincide en que *“ha sido históricamente una institución gravitante en la conformación de la sociedad uruguaya como nación. A partir del último cuarto del siglo XIX ha sido la escuela pública el crisol de una sociedad diversa y, sobre los principios rectores varelianos de obligatoriedad, gratuidad, y laicidad, se ha construido en buena medida nuestra identidad como sociedad.”* (ANEP-CODICEN; s/d: 10)

A su vez, se manifiesta que hasta la década del 50, este proyecto de educación diseñado por José Pedro Varela y *“sostenido por el Estado”* (ANEP-CODICEN; 2005:28) dio sus frutos. Pero entró en crisis así como lo hizo el modelo de acumulación económico.

Dicho estado de crisis se visualiza en la imposibilidad de adaptación de la institución por ejemplo a la masificación de la matrícula escolar en 1955 por integración de la mujer primeramente y luego por la obligatoriedad constitucional de nueve años de escolarización (motivo por el cual la matrícula de educación media tuvo un crecimiento importante en la segunda mitad de siglo, sobre todo en las décadas del 80 y 90); así como *“el deterioro de la carrera y salarios docentes; una estructura curricular humanista de tipo clásico; la cancelación progresiva de la educación como vehículo de movilidad social ascendente.”* (ANEP-CODICEN; 2005:28)

Luego con el período dictatorial se profundizó dicha crisis, ya que entre otras características, fue el período con menor asignación de recursos para la educación pública, además de todos los daños causados por la intervención militar en la educación, con las respectivas sustituciones de docentes y las modificaciones en los planes y programas.

Ya en la salida a la democracia, como lo decíamos, la matrícula en educación media aumenta notoriamente, habiendo una expansión *“por ‘extensión vertical’, al incorporar estudiantes de estratos de menor educación familiar y menores ingresos, y ‘extensión*

horizontal', al incorporar a poblaciones anteriormente no usuarias, la mujer y población del interior previamente no incorporada." (ANEP-CODICEN; 2005:31)

La contrapartida de estos cambios, fue que el sistema no se encontraba fortalecido como para recibir esta masa de estudiantes que además presentaba características diferentes a las que tenían los antiguos estudiantes que ya conocía el sistema. De manera que esta situación es considerada como problemática para la educación, y es el inicio de una crisis a la que actualmente se le sigue buscando caminos de solución.

3.1.2 La escuela pobre: cambios que viraron el rumbo de la educación

Nilia Viscardi, socióloga uruguaya, citando a Touraine expresa “... *la escuela pública, que a menudo había conocido éxitos brillantes, en particular en América Latina y muy especialmente en Chile, la Argentina y Uruguay, se convierte cada vez más en la escuela de los pobres, tanto de los docentes pobres como de los alumnos de las categorías sociales bajas, y sus malos resultados convencen muy pronto a las familias de la clase media o los medios populares en ascenso social de que deben enviar a sus hijos a los colegios privados, que los ayudarán a elevarse, y no a la escuela pública, que los empujaría hacia abajo*²⁴.” (Touraine; 1997:285)

La pobreza en la educación es aún hoy uno de los principales factores preocupantes para el sistema educativo del país.

En el año 1991 por pedido del gobierno, la CEPAL²⁵ realiza un primer diagnóstico de la educación uruguaya, de donde surgen lineamientos para las políticas de educación de los años siguientes. Hoy en día las políticas siguen respondiendo en parte, a los resultados de este estudio. De aquí comienzan algunas de las estrategias para “combatir” el profundo problema de la inequidad y falta de calidad del sistema educativo.

²⁴ En cursiva en el texto original consultado.

²⁵ Comisión Económica Para América Latina y El Caribe

Uno de los “caballos de batalla” aplicados en consecuencia -y defendido por la reforma educativa de Germán Rama²⁶ ²⁷- será la generación de Escuelas de Tiempo Completo²⁸ y su correspondiente construcción de edificios dedicados a este nuevo modelo de escuela, en el que los niños (focalizado en las poblaciones con mayores carencias económicas) permanecerán ocho horas al día dentro del centro educativo.

Por otra parte, y ya entrando en las últimas dos etapas de administración de la ANEP, en el informe que presenta el INE²⁹, como resultado de la encuesta de hogares ampliada (ENHA), bajo la temática “educación”, se señalan tres aspectos inquietantes acerca de la situación educativa de Uruguay en el año 2006.

Estos aspectos (señales) son los siguientes: *“La primera señal se refiere a la muy baja proporción de estudiantes que finalizan el nivel medio. (...) La segunda señal alude a la fuerte asociación entre origen social de los estudiantes y sus resultados académicos (...) La tercera señal son los altos niveles de rezago escolar y su particular incidencia entre los varones.”* (Katzman y Rodríguez; 2006:37-38) Como consecuencia de estas señales, se produce el abandono temprano del sistema educativo, lo que genera luego, situaciones de riesgo ya sea para la persona particularmente como para la sociedad en su conjunto.

Dado que en la actualidad los principales “preocupantes” para la educación siguen siendo la educación de los más pobres, y el fracaso escolar, junto con la dificultad de sostenimiento de la asistencia, de determinado sector de la población, las estrategias de abordaje que se han implementado responden a estas grandes necesidades. Haremos un breve recorrido por las más relevantes.

²⁶ Germán Rama fue director nacional de la Educación Pública (presidente del CODICEN de ANEP) de Uruguay, durante el período de gobierno 1995-2000 presidido por el Dr. Julio María Sanguinetti.

²⁷ Las principales líneas de acción reformista fueron las siguientes: la expansión de la oferta pública en educación inicial (...) el desarrollo de políticas compensatorias en educación básica o primaria (creación de escuelas de tiempo completo en sectores pobres); la reforma curricular de la educación media pública (junto con la extensión del horario y la concentración de las actividades de los profesores); así como el desarrollo de la formación docente a través de la creación de seis centros estatales regionales, descentralizados. (Lanzaro, 2004:5-6)

²⁸ Responde a uno de los hincapiés que ANEP hizo para atender al problema de la equidad. Se implementó “la extensión de los tiempos escolares como forma de compensar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje.” (2005:37)

²⁹ Instituto Nacional de Estadísticas.

3.1.3 La escuela que busca: caminos que indagan soluciones

“Programa de alimentación escolar” (PAE)

En la web de ANEP encontramos que el objetivo del PAE es “*mediante el aporte nutricional del menú escolar (...) complementar la alimentación brindada en el hogar, favoreciendo la capacidad de aprendizaje, mejorando el nivel de atención en el aula y el rendimiento escolar de los niños y niñas que asisten a los comedores de las escuelas públicas del país*”. (ANEP-CEIP-Programas-Alimentación escolar)

Este programa está implementándose en más del 90% de las escuelas del país. Asimismo varía el servicio de acuerdo a la necesidad de la escuela, desarrollándose cuatro categorías de servicio diferentes: almuerzo; desayuno o merienda; desayuno, almuerzo y merienda; desayuno, almuerzo, merienda y cena. Funciona desde principios del siglo XX, llegando actualmente a unos 248.590 escolares, es decir el 67% de los matriculados en todo el país.

“Programa Maestros comunitarios.” Comienza a implementarse en agosto de 2005. Los dos objetivos del programa son por una parte “*restituir el deseo de aprender de los niños*” y por la otra “*recomponer el vínculo de la familia con la escuela*”. (ANEP/CEIP/Programas/Maestros comunitarios/Características generales del programa)

Para desarrollar dichos objetivos, son cuatro las líneas de acción planteadas: *alfabetización en el hogar*, donde se busca dentro de la casa del niño generar un espacio de fortalecimiento del proceso de aprendizaje involucrando la participación de un adulto referente. *Grupos con las familias*, es un lugar donde los adultos pueden aportar sus saberes en la escuela, en un intercambio que favorece el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los hijos. *Integración educativa*, se desarrolla dentro de la escuela, y está focalizado a niños con historia escolar compleja y presentan dificultades vinculares y de apropiación de los aprendizajes.

Por último, la cuarta línea de acción es la *aceleración escolar*. Esta también se desarrolla dentro de la propia escuela, y es para los niños extra edad que han repetido varias veces sea por inasistencias o ingreso tardío a la escuela.

Los resultados que se muestran a nivel de este programa, son sobre todo en función de los logros educativos expresados en las evoluciones de las tasas de repetición durante el período implementado (2005-2011). No encontramos aún resultados o algunas conclusiones en la línea del segundo objetivo planteado. Asimismo entendemos que el programa si bien ya cuenta con algunos años de aplicación, aún se encuentra en proceso de reflexión y construcción. Una pauta de esto, es que por ahora existe solo una instancia de evaluación que es la realizada en el año 2011.

3.1.4 La escuela que intenta: estrategias de abordaje de los últimos años

“Programa Escuelas disfrutables”. Iniciado en el año 2008 con el objetivo de intervenir sobre aquellos factores que generan malestar institucional. El equipo que lleva adelante el programa, se conforma de trabajadores sociales y psicólogos. Se busca intervenir a nivel de todos los actores educativos: *“niños, docentes, familias, comunidad, entre otros.”* (ANEP – CEIP/Programas/Escuelas disfrutables/Inicio).

Este es otro programa que tiene como objetivo, la población más vulnerable desde el aspecto socio económico, ya que en el punto tres de los productos que busca generar el proyecto se establece la *“Distribución territorial de equipos, jerarquizando zonas con mayor densidad de población infantil en situación de pobreza”* (ANEP–CEIP/Programas/Escuelas disfrutables/ Marco de referencia)

Mencionamos el cuarto dispositivo que se pone en movimiento con este programa donde se establece que *“El mismo consta de talleres de educación sexual, adaptación escolar, egreso, u otras que correspondan a políticas públicas más generales tales como, convivencia escolar.”* (ANEP–CEIP/Programas/Escuelas disfrutables/ Inicio) Es decir que a través del mismo, se presenta la posibilidad de abordaje del tema de la convivencia. Junto con esto aclaramos que no encontramos ningún documento que explicita cuáles

serían aquellos signos de malestar institucional, ni cuáles serían los factores que lo generan.

“Programa INTER-IN” - Plan Piloto - (Atención Intersectorial e interdisciplinaria para el desarrollo, el aprendizaje, la promoción de derechos y el fortalecimiento de las instituciones educativas) Puesto en práctica en el año 2009, con un plan que comprende 2009-2010³⁰. Tiene como objetivo general contribuir a la integración de niños y niñas a la educación sistemática en las escuelas públicas fortaleciendo el desarrollo, la socialización y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la coordinación interinstitucional entre ANEP, ASSE³¹, INAU³² y MIDES³³

Nos parece relevante observar cuáles son los criterios de selección de los niños participantes del programa, ya que esto marca de alguna manera una línea de pensamiento que habría que evaluar si se asocia o no a la actual que asesora las últimas acciones de la ANEP. El criterio es: aquellos niños y niñas que *“presenten problemas de: socialización, adaptación escolar. Dificultades en los procesos de aprendizaje, que no puedan ser mejorados a través de estrategias escolares específicas. Niños fuertemente condicionados por circunstancias socioculturales y ambientales desfavorables que han incidido en su proceso de desarrollo.”* (INTER-IN; 2009)

En uno de los informes que presenta el programa, denominado “De la sala de espera al consultorio, construyendo vínculos con las familias” se expresa que *“Dicho Proyecto surge como respuesta a una preocupación vinculada a los sectores de la población escolar más desfavorecidos de nuestro país, donde la prevalencia de problemas de aprendizaje y de conducta (en general asociados) es mucho mayor a la de la población general y los índices de repetición superan, en algunos casos, el 20% de los alumnos, comprometiendo la capacidad de adaptación durante el desarrollo del sujeto.”* (Equipo Inter-In Cerro; 2010:1)

³⁰ Pero hay proyección para los años siguientes.

³¹ Administración de los Servicios de Salud del Estado.

³² Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

³³ Ministerio de Desarrollo Social.

“Programa Escuelas A.PR.EN.D.E.R”³⁴ Comienzan en 2011, hasta el 2010 eran escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico, que se habían iniciado en el año 1999.

Las Escuelas de Contextos Sociocultural Crítico, las escuelas de Tiempo Completo, junto con el Programa de Maestros Comunitarios, conforman las políticas innovadoras orientadas al logro de la equidad y la inclusión educativas. Estos son los antecedentes del Programa A.PR.EN.D.E.R

Son tres los énfasis que impulsa este programa: “*el foco en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe asegurar la equidad educativa no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada; la revalorización de la institución escolar como ámbito potente para desarrollar una enseñanza personalizada y centrada en los alumnos; la concreción de acuerdos interinstitucionales*”³⁵ para llevar adelante la *gestión escolar.*” (Alonso y Mancebo; 2012:16)

Los objetivos generales del programa en principio³⁶ son tres: “Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de **trayectorias escolares personalizadas y de calidad**, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades. Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional. **Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa.**”³⁷ (ANEP-CEIP; 2012: s/d)

Destacamos entre sus líneas de acción el “*Fortalecimiento del vínculo de las escuelas con las familias y/o adultos referentes*”. (ANEP-CEIP; 2012: s/d) Ya que viene a reforzar la búsqueda de recomponer el vínculo familia-escuela. Vínculo que si bien no hemos encontrado dentro de los documentos ningún análisis que lo diagnostique como “roto”, entendemos que igualmente sí se maneja como idea de fondo, ya que la premisa “recomponer” que señalábamos anteriormente (con el programa Maestros Comunitarios) deja entrever esta realidad.

³⁴ Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

³⁵ ³⁵ En cursiva en el texto original consultado.

³⁶ Decimos “en principio” ya que el documento citado se presenta en calidad de borrador todavía.

³⁷ Los resaltados son propios del texto citado

3.2 La escuela que convive: la enseñanza-aprendizaje de vivir juntos

3.2.1 Años 90: las acciones fundantes

Algunas acciones implementadas por la ANEP frente a la problemática de la violencia escolar (cómo se solía denominar a los conflictos dentro de la escuela), las encontramos desarrolladas en el artículo escrito por Nilia Viscardi denominado “Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay” publicado en el 2003. En dicho informe encontramos acciones que dependieron exclusivamente de la ANEP y luego otras que se desarrollaron de manera conjunta de ANEP con otros organismos, ya sean públicos o privados.

Entre los primeros se señalan, más allá de las aplicaciones clásica de los reglamentos disciplinarios a la interna de los centros, la creación de los Equipos Multidisciplinarios en el año 1993; la Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria en el año 1996, y el Departamento del Alumno de la Inspección de Educación Secundaria ya en el año 2000. (Viscardi; 2003)

Junto con estos, y centrándonos en el subsistema de educación primaria, se menciona a nivel intra-institucional, “*la Capacitación a docentes de Educación Primaria que se lleva a cabo desde el Consejo de Educación Primaria y la Federación Uruguaya de Magisterio. Desde 1995 a la fecha se llevan a cabo diversos niveles en Asesorías, Talleres, Cursos en los que se hace referencia a la temática de la Violencia.*” (Viscardi; 2003:179) este proyecto se articuló con el INAME³⁸, la Comisaría de la Mujer y el Instituto Nacional de la Mujer y del Niño.

Por otra parte, se implementó en las Escuelas de Tiempo Completo el proyecto de fortalecimiento del vínculo Escuela – Familia – Comunidad, trabajando en 12 de estas escuelas de los departamentos de Montevideo, Canelones y Maldonado en aquellos contextos considerados desfavorables, y se llevaba a delante con Asistentes Sociales y

³⁸ Instituto Nacional del Menor

Psicólogos, priorizando la intervención en situaciones de violencia y agresividad de los niños/as.

En el informe se expresa que *“En esta línea se han realizado experiencias de Proyectos de Convivencia, Acuerdos de Reparación así como talleres sobre ‘Derechos de los niños/as y adolescentes’, ‘Buen Trato’ y Prevención de la Violencia Doméstica; todo ello con la meta de Prevenir las situaciones de violencia en la Escuela, la familia y la comunidad (...) En esta misma línea, también MECAEP³⁹ de Educación Primaria, implementa la Capacitación a docentes en proyectos de convivencia en Escuelas de Tiempo Completo.”* Son cursos de capacitación que junto con *“la implementación de los proyectos a nivel de Centro tienen por objetivos mejorar el clima de convivencia en las escuelas, y disminuir las situaciones de violencia.”* (Viscardi; 2003:180-181)

Por otra parte, y ya en el año 2001, se comienza a implementar el Programa de Seguridad Ciudadana del BID que incluye *“una línea de actuación en materia de Violencia en la Educación a través de la puesta a punto de un programa de Formación Docente para la Prevención de la Violencia en la Escuela, Programa que implementa el Departamento del Alumno de Educación Secundaria.”* Dicho programa, implica la formación de docentes de todos los subsistemas de ANEP. (Viscardi; 2003:164)

3.2.2 En la actualidad: nuevos enfoques - nuevas acciones.

Actualmente, entendemos que el tema de la convivencia está presente en la Ley de Educación 18.437 promulgada en el 2008, donde se promueve a través de distintos artículos valores como la justicia, la inclusión social, la convivencia pacífica, etc. Algunos de estos artículos son el n°13 inciso A⁴⁰ que establece *“Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.”* (Ley 18.437, art. 13, inciso A) A su vez en el

³⁹ Programa de Actividades Recreativas y Expresivas en Escuelas de Tiempo Completo / ANEP

⁴⁰ Refiere a los fines de la Educación

inciso B encontramos que entre los aprendizajes que se busca que adquieran las personas se encuentra el *“aprender a vivir juntos”* (Ley 18.437, art. 13, inciso B) Indicamos también el inciso E del mismo artículo donde se expresa: *“Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.”* (Ley 18.437, art. 13, inciso E)

Una de las novedades de la nueva ley general de educación (2008) es el fomento de la participación, a todo nivel dentro de la educación (estudiantes y familias, entre otros). Como expresión de dicha participación se crearon los consejos de participación en todos los niveles de la ANEP y en cada uno de los centros educativos. Estos consejos están integrados por: *“estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.”* (Ley 18.437, art. 76)

Ya sobre el final del apartado acerca de los consejos se establece que *“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 18.437, art. 78)

Nos referimos a este aspecto de la nueva ley, porque entendemos que es una respuesta a los desafíos que se presentan en la convivencia de los centros educativos. Además dicha resolución es coherente con la nueva línea de educación donde la participación democrática va encontrando caminos de efectivización real y concreta como lo establece la convención de derechos del niño y el adolescente y nuestro código que lo rectifica.

Pero el programa que se ha convertido en la materialización de las últimas acciones de la ANEP es el denominado *“Promoción de Convivencia Saludable”* iniciado en el año 2012 y previsto dentro del plan estratégico 2010 – 2014 del CODICEN de la ANEP, cuya referente académica es la Lic. Nilia Viscardi y cuyo coordinador de gestión es el Mtro. Nicolás Alonso. Este programa se propone dos líneas de acción: *“fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia*

democrática”; y por otra parte *“Una segunda línea, orientada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional”* (ANEP-CODICEN; 2012:11)

A su vez, *“el proyecto Convivencia, tiene por objetivo transformar la convivencia desde la participación: participación en la construcción de normas colectivas, de acuerdos y de toma de decisiones.”* (ANEP-CODICEN; 2012:15)

Entre las actividades para implementar el programa, se encuentran por una parte la búsqueda de un conocimiento profundo de la realidad de la ANEP, a partir de dos fases de trabajo, una primera que implica la realización de un diagnóstico institucional en los cuatro subsistemas de la ANEP, y la otra es la implementación de un censo sobre participación y convivencia que se aplicó en el año 2012 y que en el año 2013 se estuvo haciendo el relevamiento del mismo.

Luego con estos insumos está previsto realizar jornadas de debate y reuniones de trabajo para realizar con los responsables de las instituciones educativas.

Finalmente otra línea más puntual que también aborda la problemática investigada es el programa *“Campamentos educativos”* iniciados en el año 2009.

Dentro de las justificaciones de esta novedosa metodología a nivel de primaria y secundaria, se indica como uno de los aspectos a resaltar, que *“se van descubriendo formas de tolerancia y convivencia donde el trabajo en equipos es una garantía sustancial para adoptar como método.”* (Capurro, s/d; 8)

Este programa según lo explicita Macarena Collazo *“Asigna recursos y esfuerzos desde el CODICEN de la ANEP, para diseñar un tiempo de ‘aprender a vivir juntos’, un espacio educativo diferente. Prioriza como población objetivo a niños y jóvenes rurales; a niños y jóvenes de contextos difíciles⁴¹ y a aquellos que por alguna razón han dejado de concurrir a las aulas y están en proceso de inclusión.”* (Collazo; s/d: 23)

⁴¹ No hay aclaración en el documento acerca de a qué se refiere con “contextos difíciles”.

Por último y junto con los campamentos educativos, tomamos como ejemplo el concurso recientemente promovido que se denominó “*Concurso sobre las instrucciones del año 2013. Veinte instrucciones para mi centro educativo.*” (ANEP/CES/Estudiantes/Concurso; 2013)

Los objetivos principales de dicho concurso son: “*i) fomentar la participación y capacidad organizativa de los jóvenes que asisten a los distintos niveles de formación del sistema educativo; ii) promover la reflexión sobre las mejores formas de convivencia y la búsqueda de iniciativas para optimizar el proceso educativo en cada centro educativo; iii) afirmar las prácticas democráticas en la educación como forma de replicar el espíritu del proceso de elaboración de las instrucciones del año XIII.*” (ANEP/CES/Estudiantes/Concurso; 2013)

De esta manera, a través de una instancia puntual y concreta se está trabajando modos de convivencia, en la misma línea que mencionábamos de concreción de formas democráticas de participación.

CAPÍTULO 4

En la profundidad de la investigación: *dos nuevos aportes*

4.1 Nilia Viscardi y Gabriel Noel: desde la Sociología y la Antropología

Teniendo presente el recorrido por el debate acerca de la violencia escolar del que nos fuimos nutriendo a lo largo de este trabajo, incluimos dos nuevos aportes a la temática a partir del intercambio con dos especialistas. Entendemos necesario resaltar y analizar algunos aspectos que se convierten en relevantes en función de los objetivos planteados, de la teoría que nos respalda y del debate teórico al que fuimos accediendo.

Dichos especialistas son, la licenciada en Sociología Nilia Viscardi, uruguaya, que se ha dedicado con mayor énfasis a la investigación en los temas vinculados a la educación, violencia y juventud, y que nos resulta relevante su aporte por ser en este momento la autora junto con el maestro Nicolás Alonso del libro “Gramátic(a)s de la convivencia ” (2013) al que hemos recurrido para profundizar en el debate, y sobre todo por formar parte de la investigación - acción mayoritaria que actualmente la ANEP está realizando sobre el tema en nuestro país a partir del programa Convivencia Saludable al que también hicimos mención.

Junto con este aporte, el segundo de ellos proviene del Licenciado en Antropología y Dr. en Ciencias Sociales Gabriel D. Noel, argentino, que investigó en la temática durante los años 2007-2008 en dos poblaciones populares dentro de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y que además participa como investigador en el observatorio argentino de violencia en las escuelas.

El aporte de Noel nos resultó relevante dentro del debate teórico que transitamos y por este motivo buscamos contactarnos con él para intercambiar algunas ideas.

Ambos aportes resultan de miradas que se diferencian en algunos aspectos de las determinadas corrientes de pensamiento que abordan la temática, y por otra parte comparten análisis y perspectivas conceptuales con aquellos investigadores y especialistas en el tema de la violencia escolar que últimamente predominan tanto en Argentina como en Uruguay.

Resaltaremos algunas cuestiones que surgen al hacer una lectura del debate sobre la violencia escolar, desde los aportes de los dos especialistas.

4.1.1 La convivencia: Una alternativa a la violencia escolar

La violencia escolar como se ha titulado mayoritariamente a situaciones relacionadas a conflictos vividos dentro del ámbito escolar y que llegan a calificarse como violentas, ya sea entre pares o entre “dispares” (entendiendo entre el mundo adulto y el estudiantil) varía dependiendo de la mirada de quién investigue, o de quién “denomine” estas situaciones.

Así tenemos por ejemplo la denominación de estas situaciones bajo el título de “bullying” o acoso escolar, como ya lo vimos. Dicha calificación conceptual no es aceptada por todos aquellos que investigan en la temática. La postura de Nilia Viscardi frente a este modo de entender el fenómeno nos revela una alternativa de análisis y también de posibilidades de intervención frente al tema.

“¿Por qué no el bulliing? Evidentemente el concepto del bulliing surge para explicar algo que existe, que es el fenómeno del maltrato entre estudiantes. Está claro. ¿Pero por qué niego el concepto? Porque es un concepto que psicologiza el conflicto. Sitúa una teoría psicológica en la cual hay un agresor y una víctima.”

Viscardi aporta una mirada más amplia de la temática aludiendo a que es un problema integral y no solamente psicológico.

“esto del bulliing es una reducción psicológica que puede explicar lo que le ocurre a uno o dos sujetos, pero que el problema del conflicto escolar y la convivencia es un problema integral que vos para poder trabajarlo vas a tener que trabajar diferentes variables: institucional, organización, patios, salones...”

Asimismo plantea un cambio de mirada en cuanto a la idea de conflicto, entendiéndolo como una posibilidad para trabajar la ciudadanía y los derechos, y no cómo un problema que tengamos que “expulsar”. Acerca de esto mencionamos dos comentarios sobre el tema:

[Hablando sobre el bullying] “En realidad lo que vos tenés que tratar es el trasfondo del conflicto, que siempre es social. Que la adolescencia es un período de interpelación, de cuestionamiento y de lugar en el mundo. Y además lo que el bulliing recrea es la fantasía de que vos vas a tener un centro educativo sin conflicto. Eso no es verdad.”

“Entre pares ¿por qué niego el concepto? porque justamente, vos tenés que sustituir la palabra conflicto psicológico por la palabra ciudadanía y derechos. Porque ¿a quiénes se maltrata? a los gorditos, los feos, a los que van mal vestidos, a los que...distintos problemas sociales.”

Junto con esto, al narrar lo que están promoviendo desde las acciones, basándose en la idea de *convivencia* – y no de violencia - que van desarrollando en el programa de la ANEP que llevan adelante, señala:

“todo lo que tiene que ver con el sentimiento de pertenencia. (...) Y ese sentimiento de pertenencia tiene que a nivel de afectos, con la pertenencia al liceo, con lo cual todo lo que es expresivo, fiestas, la cultura, el dibujo, arte (...) tiene que ver en el trabajo con el conflicto, nosotros apostamos al uso de la palabra, a la democracia, al diálogo y a los representantes, para ir simbolizando este conflicto y poniendo en el lugar que decae de una institución democrática y que por el uso de la palabra”

Con estos aportes, vamos encontrando que en Uruguay se vislumbra un cambio de rumbo en torno a la temática estudiada. Pero además encontramos en la literatura indagada una corriente de pensamiento en la que incluimos tanto a Viscardi como a Noel, y que reafirmamos: puede ser una alternativa más efectiva en el tratamiento de la temática.

Dicha corriente de pensamiento buscan “romper” con el paradigma de la violencia escolar, que asocia este fenómeno al concepto de delincuencia. En el caso de Uruguay a partir de las últimas investigaciones que ha realizado y que continúa haciéndolo, el paradigma de la “convivencia escolar” se presenta como una propuesta alternativa para analizar, interpretar, e intervenir en la temática.

Asimismo, dentro de esta perspectiva, el programa Convivencia Saludable se presenta como la materialización de las acciones de ANEP para afrontar la problemática, generando una distancia en relación a las miradas que se centran sobre todo en la idea de violencia y no tanto de convivencia como vimos a lo largo del trabajo.

Sumado a esto, aparecen los aportes obtenidos desde la literatura francesa, respecto al concepto de incivildades, que tanto Viscardi como Giorgi, Morán y Kaplún, así como la corriente de investigadores argentinos, en la que ubicamos a Noel, viene incluyendo. Mencionamos dicho concepto porque entendemos que le imprime a la temática, variantes

que permiten analizar la violencia escolar de manera más flexible y no tan “rígida” como podemos entenderla al realizar lecturas desde ópticas como el bullying (en el sentido que lo entiende Viscardi).

4.1.2 Del informe de la noticia a los resultados de la investigación: los imaginarios y la estigmatización

Algo que surge de los dos aportes tanto de Viscardi como de Noel, es lo relacionado a la cuestión de las palabras y su significado. Entendemos que es importante señalarlo ya que en lo que veníamos desarrollando vamos comprendiendo que dentro del mismo concepto de violencia escolar podemos encontrar, y de hecho lo hacemos, diferencias sustantivas que luego como consecuencia, traen diferentes propuestas de intervención.

En el caso del antropólogo, un aspecto que él señala es en referencia al concepto no sólo de violencia escolar, sino de violencia propiamente.

“Mirá. Yo soy muy crítico de toda la cuestión de la ‘violencia escolar’, porque me parece un objeto preconstruido. (...) Soy crítico de la idea de violencia en general (...) Yo no hablo de violencia veo qué hacen otros cuando hablan de violencia y qué efectos tiene eso”

Y agrega también:

“Lo que yo digo es que ‘violencia’ es una categoría nativa, y no analítica lo cual no implica desestimarla porque tiene efectos per-formativos ya lo dice el principio de Thomas ‘Las cosas percibidas como reales, SON reales, al menos en sus consecuencias’ (...) Lo que yo digo es que si bien es obvio que su efecto es perjudicial no deberíamos llamarlo ‘violencia’ llamémoslo de otra manera ‘profundización de la desigualdad’, por ejemplo (...) profundizar - o incluso reproducir en forma ampliada - la desigualdad social”

Junto con esto, encontramos en los aportes de Viscardi una coincidencia básica referida a la complejidad de las palabras y sus significados en ciencias sociales.

“El problema es ¿qué significa en el sentido común, por usar a Gramsci, la palabra ‘violencia’?”

Igualmente la socióloga amplía su punto de vista, aclarando más aún qué es lo que ella entiende por violencia escolar según lo que investiga en Uruguay, y cómo hay que diferenciarlo de otros tipos de violencia de los que hablamos generalmente.

“O sea, en la escuela tenés violencia simbólica, mucha, tenés violencia institucional, tenés maltrato institucional, tenés maltrato entre pares, tenés... definitivamente como el estado de maltrato entre pares y el conflicto adolescente tenés a veces algunas trifulcas en el liceo, a veces trifulcas afuera de la escuela o del liceo, todo eso tenés.”

Aclara además la necesidad de continuar utilizando esta denominación porque entiende que sigue siendo la única “palabra fuerte” que presenta la temática.

“No tenés delincuencia en general, no tenés prácticas delictivas, no tenés tráfico de drogas, no tenés... puede haber hurto de algunos elementos personales que hay que trabajarlo... entonces, por eso, es que si bien el problema es el mismo que en el caso de la deserción, la palabra no hace justicia a lo que ocurre pero sigue siendo la única palabra fuerte, ¿ta? bueno, sigamos hablando de violencia porque que con eso podemos hablar del malestar, del conflicto.”

Agrega que,

“cuando tú decís “hay violencia en el liceo”, claro, si alguien piensa en la violencia con este sentido que yo te estoy diciendo⁴², de violencia delictiva, de violencia doméstica, física y de sangre, claro, tú no estás cumpliendo con decir lo que realmente ocurre, lo cual no significa negar el conflicto educativo, el proceso de desvinculación, el malestar...”

Todo esto lo traemos al análisis partiendo de la constatación que fuimos haciendo, en la que algunos investigadores mencionan sobre la relevancia que los medios de comunicación masivos han tenido sobre la temática, dado que la noticia es generadora de

⁴² Anterior a este comentario, durante la entrevista, Viscardi había narrado un hecho de violencia en la calle entre una madre que se encontraba alcoholizada y su hijo, a quien golpeó fuertemente, y los que estaban allí se vieron obligados a intervenir en el suceso.

sentido para la sociedad, convirtiéndose en uno de los “co-autores” del concepto de violencia escolar.

En relación a este aspecto, otras de las constataciones que fuimos encontrando en el debate sobre violencia escolar, es la mirada que se tiene sobre las familias que se vinculan a las instituciones escolares, y junto con esto, la mirada sobre las familias más pobres.

La distancia entre los imaginarios sociales (muchas veces reforzados también por los medios masivos de comunicación) y las constataciones de las investigaciones realizadas, fuimos viendo que se plantea como una realidad constatada.

Los resultados de las investigaciones llegan en general a que sí hay un planteo de diferencias en relación a la forma en que se vive la violencia escolar, asociado a la proveniencia social de los actores, pero al mismo tiempo una constatación de que no hay una mayor violencia asociada a los estudiantes provenientes de las familias más empobrecidas (y por lo tanto asociadas a más “problemáticas”).

En esto es interesante la mirada de Viscardi acerca de la relación entre el sistema educativo y las familias de los estudiantes, tanto sea en Primaria como en Secundaria.

“Le cuesta mucho al sistema educativo aceptar a las personas. Lo que hace el sistema educativo con las familias es sacarlas fuera de la institución. Con lo cual lo que te estoy diciendo en buen romance, es sacar a los pobres de la institución, sacar a los alcohólicos de la institución, sacar a los violentos de la institución.”

En esto traemos nuevamente los conceptos de exclusión que desarrollábamos al comienzo del trabajo, dado que lo mencionado por Viscardi, es un elemento de esta fragmentación social que podríamos incluir en la dimensión simbólica que tomábamos de Baraibar (2000).

Y puntualizando la diferencia de relación de acuerdo a la procedencia social de las mismas, podemos decir que se agrega que,

“Porque una cosa es cuando te hablan de las familias y de la comunidad que tienen buen vínculo, pero usualmente estamos hablando de un vínculo fluido con un conjunto de padres que tienen las características sociales que la escuela quiere. Pero, cuando la familia o la comunidad no tiene esas características sociales, por ahora la tendencia en la institución, en primaria como en secundaria, es la distancia. O sea, nosotros que

hemos preguntado en muchos liceos sobre actividades con los padres, nos dicen que no. Con los estudiantes sí, pero con los padres no. Es como un rechazo a la sociedad.”

Por otra parte, encontramos en los aportes del antropólogo Noel, que el mismo señala el tema refiriendo a las categorías que se le imprimen en general a las personas, y en este caso a las familias. Acerca de esto, él opina que:

“una cosa que tenés que tener en cuenta es que muchas de esas categorías CIRCULAN en la escuela pero no son GENERADAS en la escuela vienen de ‘afuera’”

Y propone un camino para investigar dichas categorías teniendo en cuenta cuáles son y de dónde vienen.

“ahí el trabajito que hay que hacer es doble primero, hacer un "inventario" de las "categorías de acusación/interpelación. Dicho en buen criollo ¿Cuáles son las formas en las que se refieren a estas familias? ¿Cuándo las usan, quiénes, con quiénes para qué? esa es la primera mitad (...) la segunda es ver de dónde salen y de dónde las aprenden los actores es decir ninguno de nosotros inventa las categorías que usamos para darle sentido al mundo las aprendemos de alguien (...) aprendemos sus modos de uso”

Al referirse a que todos aprendemos las categorías que usamos, entendemos que parte de esto tiene que ver con lo que veníamos mencionando acerca de la creación de la noticia desde los medios de comunicación.

4.1.3 El conflicto como problema – el conflicto como oportunidad: Características institucionales que participan en la creación del conflicto.

Según Viscardi, a nivel institucional hay una tendencia a no afrontar el conflicto, y a vivirlo como un obstáculo para el desarrollo del centro educativo, generando muchas veces desde el centro de estudio, una actitud de expulsión en lugar de incluir y trabajar con el conflicto.

“El supuesto mayor que vos vas a encontrar es si los estudiantes que molestan se van, la vida del liceo cambia”

Sobre esto agrega a continuación otro elemento que no siempre se menciona como parte o en conjunto con la violencia escolar: la desvinculación.

“la convivencia y la desvinculación, para nosotros, tienen mucho que ver.”

Mencionamos este aporte, dado que la desvinculación, o la deserción, como suele llamársele (aunque este último concepto claramente pone la responsabilidad en quien se va de la institución, y no en el que se queda aunque tenga también responsabilidad en dicha decisión) es una de las problemáticas que más preocupan y ocupan a nuestro sistema educativo desde hace varias décadas. Nos resulta cuestionador plantearnos, si la problemática de la deserción no se explicará en alguna medida por las condiciones en que se produce la convivencia escolar, y sobre todo por cómo se gestionan los conflictos dentro del centro.

Y además se mencionan otros aspectos institucionales que tienen que ver con la vida dentro de los centros de estudio, que se ve condicionada de alguna manera por las estructuras.

“otro enorme déficit que tenés, para eso estamos haciendo el censo, sobre todo es el tema edilicio. Falta de espacio, falta de salones, falta de espacio recreativo, pero además el liceo no tiene un segundo para permitir la vida en el liceo, más que la primaria.”

Dichas estructuras, que como lo menciona Viscardi no es solamente la cuestión edilicia, sino también la estructuración respecto a los tiempos, ya sea de clase, de recreos, de fiestas, de paseos, etc. también participan (a favor o en contra) de la generación y resolución de los conflictos, al convertirse el centro de estudio en un espacio saludable o no.

Junto con estos planteos, la propuesta del programa Convivencia Saludable, del que forma parte Viscardi, se propone tratar el conflicto en definitiva como una oportunidad para trabajar ciudadanía.

“en el trabajo con el conflicto, nosotros apostamos al uso de la palabra, a la democracia, al diálogo y a los representantes, para ir simbolizando este conflicto y poniendo en el lugar que decae de una institución democrática y que por el uso de la palabra”

Por otra parte, Viscardi, encuentra que en algunas actitudes de los docentes pueden hallarse también causas de conflictos escolares puntuales, que se pueden vivir en el centro educativo. Acerca de esto menciona,

“Las técnicas de humillación de los docentes en todos los relatos que vos encontrás están íntimamente atadas al desempeño docente. El docente que no logra vincularse con los estudiantes, que no logra esto que ellos piden: el respeto; que no logra esto que ellos piden... que falta, que no explica bien... es un docente candidato al maltrato.”

Nos surge con todo esto, volver a citar a Antonio Pérez García, en sus comentarios acerca de los aportes de Žižek cuando señala que *“El centro de este primer movimiento consiste en denunciar a quienes <<mientras combaten la violencia subjetiva, incurren en la violencia sistémica que genera precisamente los fenómenos que aborrecen>>”* (Pérez; 2010:122). Dado que la institución, como sus docentes y directores, serían los mismos que al tiempo de intentar combatir la violencia escolar (en palabras de Žižek: violencia subjetiva) son muchas veces quienes terminan (o empiezan) generando esta violencia sistémica que deviene en los hechos que luego castigan.

Por otra parte, desde los aportes de Noel encontramos que también el conflicto escolar puede explicarse por motivos que mencionábamos anteriormente, y que involucra a todos los actores de la institución escolar, dado que al referirse a clases de actores debemos recordar que el planteo es por una parte los agentes educativos (docentes, directivos, funcionarios en general) y por la otra los destinatarios (estudiantes, familias, comunidad).

“Lo que yo veía, es que gran parte del conflicto escolar podía explicarse por un desfase sistemático de expectativas entre clases de actores.”

Estas expectativas que Noel menciona y que relata en la sistematización de su investigación, de lo que si nos separa es de la idea de que la violencia escolar se explica, sobre todo, por cuestiones psicológicas o de historia de vida de los niños o adolescentes que son los que participan directamente en dicha violencia escolar. Y esto es un dato a tener en cuenta.

Encontramos en estos últimos planteos cambios en relación a las “responsabilidades” de la violencia escolar. Dado que fuimos recorriendo en el debate

posturas que ubican en el “afuera de la institución” (señalando a la familia, al barrio, ec.) a los ámbitos que promueven conductas en los niños o adolescentes que devienen en violencia y en violencia escolar. Y por otra parte, otras posturas que ubican esta responsabilidad casi con exclusividad en el “mismo niño o joven” señalándolo en cierta medida como “disfuncional” al sistema, con diferentes interpretaciones de sus causas: psicológica; bullying; familiar, etc.

Esto lo planteamos para establecer una diferencia tanto con Viscardi como con Noel, donde encontramos un cambio de mirada al encontrar varias respuestas a la problemática en cuestiones que muchas veces son institucionales y refieren al mundo adulto que es en definitiva quien tiene la posibilidad de tomar las mayores decisiones en la vida del centro escolar.

4.1.4 Una mirada sobre Primaria.

Por último, tomamos algunos comentarios que Viscardi nos compartió acerca de la situación específica del subsistema de la ANEP denominado Educación Primaria, en relación a cómo se ha abordado la problemática dado que era de nuestro mayor interés en este trabajo.

“primaria ha abordado todo el tema con bastante acierto, con más acierto conceptual, porque primaria introdujo con la modalidad de las Escuelas de Tiempo Completo el trabajo en la comunidad. Cuando te digo trabajo con la comunidad es algo que cuesta mucho. Pero no ha tenido, o sea, lo que primaria tiene son, vamos a decir, mucho trabajo a nivel de las normas, de los acuerdos que se quieren transmitir a los estudiantes. Después ha trabajado mucho en la prevención de la violencia doméstica”

Junto con esto entendemos que amplía la mirada sobre el tema, algunos resultados provenientes de la investigación en la que trabaja Viscardi, donde se señalan datos sobre la creación de las normas de convivencia y la participación de los estudiantes en ella de acuerdo a cada subsistema de ANEP (Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional).

Acerca de los resultados del subsistema mencionado, se dice que “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.”⁴³ (Alonso y Viscardi; 2013:162)

⁴³ Aclaremos que al decir “en la mitad de los centros” se refiere a los centros donde se realizó el censo que proporciona dichos datos.

Reflexiones finales

De acuerdo a los objetivos específicos que nos planteamos para el corriente trabajo, creemos oportuno hacer una mirada en torno a cada uno de ellos y a partir de allí generar algunas reflexiones finales.

Sobre el abordaje actual que se realiza de la violencia escolar en Uruguay y las perspectivas de análisis que se desarrollan.

Entendemos que a lo largo del trabajo logramos visualizar el abordaje que en Uruguay se va haciendo acerca del tema de violencia escolar, y cómo este se va evaluando de acuerdo a los diferentes subsistemas de la ANEP.

En esto contamos con: los antecedentes que fuimos recolectando, los aportes de las investigaciones de los últimos tiempos, y sobre todo con el aporte actual de la investigación-acción que se está realizando a cargo de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, donde encontramos que sobre todo en el subsistema de Educación Secundaria es fuerte el abordaje, pero también se han empezado a construir datos acerca de Primaria que es uno de los aspectos que más nos interesaban desde el comienzo.

Encontramos que ANEP está transitando caminos de investigación y de acción, que son alternativos de acuerdo al debate que recorrimos sobre violencia escolar.

Alternativos no sólo por plantear la temática desde un punto de vista diferente como lo es la realidad de la convivencia escolar (y no de la violencia escolar), sino también, porque el modo de investigar la temática, junto con las propuestas que se van haciendo, provoca acciones sobre todo de “promoción” y no tanto de “sanción”.

Este cambio de mirada además, centra la atención en la creación de ciudadanía y en el fomento de la democracia, siendo este otro elemento que no habíamos encontrado en el debate analizado.

Junto con esto entendemos, que trabajar el conflicto desde esta perspectiva, provoca un mayor compromiso también del mundo adulto con dicha problemática. Ubicándolo como parte del fenómeno, y por lo tanto como parte de las alternativas de salida a la misma.

Pero también con la promoción de la participación por parte de la población estudiantil que se está buscando generar (en los casos que escaseaba) y reforzar (donde ya se la practicaba), se proyecta una sociedad educada en el diálogo, en la resolución de conflictos, en la convivencia saludable, en el asumir las decisiones, etc. Todos elementos que en definitiva también aportan a una sociedad más integrada e inclusiva.

Los aportes de Viscardi y Noel desde la perspectiva de la fragmentación social.

Acerca de este segundo objetivo que nos planteamos, entendemos que podríamos hacer un análisis minucioso buscando dicha aproximación en los aportes de los profesionales, pero también es perceptible que dicha asociación no es inmediata como suponíamos al comienzo del trabajo.

Igualmente es clara la distinción que se busca hacer cuando se asocia este fenómeno a las distintas clases sociales de proveniencia de las poblaciones de estudio a las que se investiga, en esto es más visible el aporte de Noel en su tesis de investigación donde aclara que el conflicto es generado por una diferencia de expectativas respecto a las clases sociales de las que provienen los distintos actores en interrelación, y donde además se aclara que la violencia que se vive en las poblaciones escolares más desfavorables no es ni la mayor ni la más preocupante.

Además su vinculación entre el concepto de violencia (al que prefiere no llamar así), con el concepto de profundización de la desigualdad social, lo visualizamos como un aporte en este sentido. Es interesante cómo en dicho planteo de Noel, encontramos una relación “sutil”, desde su perspectiva, que le hace un planteo a nuestro objetivo, con el que tal vez sí podamos decir, que un fenómeno puede tener que ver con el otro. Y que esta

violencia escolar de la que hemos debatido a lo largo del trabajo, al traducirse en palabras del antropólogo, en diferencias de expectativas respecto a las clases sociales de procedencia de unos y otros actores, sea una expresión más de dicha fragmentación social y por qué no, un modo de profundizarla.

Junto con esto en el relato de Viscardi, encontramos su mirada acerca de la actitud expulsiva que sobre todo los centros de estudio, desde quiénes toman las decisiones, tienen en relación a las familias. Es interesante su análisis acerca de que esto es un modo de rechazo social, donde se tiende a quitar de la institución todo aquello que no condice con las expectativas de los centros. Aún más, la investigadora hace una especie de listado acerca de quiénes son éstos a quienes se tiende a expulsar: los pobres, los alcohólicos, los violentos.

Todo esto sin duda remite a una fragmentación social que existe y que se refuerza mediante estas acciones ancladas en el sistema educativo.

Además el otro aporte de Viscardi que nos remite a una idea similar y complementaria, es que la otra tendencia general de los centros de estudios es expulsar los conflictos de la institución, es decir expulsar a aquellos actores que “provocan” dichos conflictos, en el entendido de que ésta es la manera de resolver la dificultad. En esto la mención que Viscardi hace es asociar la idea de violencia escolar con la idea de desvinculación.

De manera que dicha tendencia estudiada por estos investigadores, es otro de los caminos que refuerzan la realidad de la fragmentación social, dado que aquellos que son “protagonistas” de la violencia escolar, se los separa de la institución, reforzando en muchos de los casos la situación de que la educación también es una realidad fragmentada, y donde unos están dentro de ella y otros quedan por fuera. Realidad ésta, que luego se ve proyectada en otras situaciones sociales de fragmentación: en cuanto a la cualificación profesional, a las oportunidades laborales, a las posibilidades de elegir, etc.

Los debates actuales sobre violencia escolar y la fragmentación social.

Por último, mencionamos que en relación al primer objetivo que nos planteamos al comienzo, encontramos que sucede algo similar a lo planteado en relación a los aportes de Viscardi y de Noel. En el debate recorrido, encontramos autores que directamente toman el tema de la violencia escolar como parte de la realidad social que vive su país, donde la fragmentación social conforma dicha realidad, y por lo tanto en estas lecturas hay una incidencia directa entre ambas problemáticas sociales.

Asimismo en estas lecturas lo que no encontramos son miradas a la realidad que vinculen una posible incidencia de la violencia escolar en la fragmentación social que se vive, aunque sí el desarrollo de la dinámica inversa.

Por otra parte, varios de los aportes estudiados no vinculan ambas problemáticas, aunque al describir la realidad social de su país y de la región en general, la fragmentación social es parte constitutiva de la misma, como lo es la desigualdad social, económica, política, la pobreza, etc. Pero al analizar la violencia escolar se toma como un fenómeno separado de esta realidad social mencionada. En esto ubicamos algunos autores que plantean el bullying como central en la problemática.

Por último creemos necesario realizar una especificación más. Y es en relación al vínculo que se establece entre familia y escuela (en sentido amplio de sistema educativo) y cómo éste se ve incidido por los medios masivos de comunicación cuando son muchas veces los que señalan al construir la noticia, a la familia como problemática-responsable.

Dicha especificación la mencionamos dado que a lo largo de todo el trabajo, este es un tema que entendemos aparece poco. Si bien en alguno de los textos de la literatura consultada encontramos algunos análisis en relación a las familias y su visión acerca de la violencia escolar, no es esto lo más abundante.

Por lo tanto nos surge la reflexión acerca de por qué si por una parte las noticias en torno a la violencia escolar muchas veces mencionan a las familias como factores

altamente incidentes en los hechos que se relatan, por otra parte quienes investigan la temática no es éste el ámbito en el que profundizan mayoritariamente.

Creemos que aquí hay una dimensión donde indagar más, analizando qué papel juega el vínculo familia-escuela en la problemática de la violencia escolar, o en la construcción de la convivencia escolar (si tenemos en cuenta el camino que transita nuestro país).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública ANEP [online] (actualizado en 2013) Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/>> [acceso 9/11/2013]
- Alonso, C. y Mancebo, E. (2012) “Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores.” En *Innovar en Educación* CEIP-UNICEF. Disponible en: <<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf>> acceso [7/12/2013]
- ANEP, CEP, ASSE, INAU, MIDES (2008): “PROYECTO INTER- IN: Atención intersectorial e interdisciplinaria para el desarrollo y el aprendizaje, la promoción de derechos y el fortalecimiento de las instituciones educativas”. Disponible en <<http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/fonoprojectointerin.pdf>> [acceso 30/11/2013]
- ANEP/CEIP/Programas/Maestros comunitarios/Características generales del programa. Disponible en: <<http://www.ceip.edu.uy/index.php/caracteristicas-generales>> acceso [7/12/2013]
- ANEP/CES/Estudiantes/Concurso (2013) “Veinte instrucciones para tu centro educativo” Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/a2013set/comunicado%20n%20203-lanzamiento%20concurso%20instrucciones.pdf>> acceso [7/12/2013]
- ANEP-CEIP/Programas/Escuelas disfrutables Disponible en: <<http://www.ceip.edu.uy/index.php/escuelasdisfrutables>> [acceso 30/11/2013]
- ANEP-CEIP-Programas-Alimentación escolar-Finalidad. Disponible en: <<http://www.ceip.edu.uy/index.php/pae>> acceso [7/12/2013]
- ANEP-CODICEN (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992 – 2004. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/diee/Panorama/Panoramadelaeducacion.pdf>> acceso [30/11/2013]
- ANEP-CODICEN (s/d) Proyecto de presupuesto, gastos, e inversiones. Tomo I: Exposición de Motivos y Articulado 2010-2014. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/Proyecto-presupuesto-2010-2014/Proyectopresupuesto-2010-2014.pdf>> acceso [30/11/2013]

- Baraibar, X. (2000) “Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social” en *Boletín electrónico Surá* [online] diciembre 2000, 53. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc.htm> [31/08/2013]
- Bauman, Z. (2004) “El eterno retorno de la violencia” en Beriain, J. *Modernidad y violencia colectiva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Bauman, Z. (2011) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Blaya, C. *Observatorio europeo de la violencia escolar*. [online] Disponible en: http://weib.caib.es/IIIjornades_menors/documents/castellano/ponencia_cast_cblaya.pdf [acceso 3/11/2013]
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Buenos Aires. Citado en: Giorgi, V, coord. y Kaplún, G; Morás, L. E coord. (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo : Trilce
- Cajigas, N.; Kahan, E.; Luzardo, M. y Mungay, M. (2011) *Violencia interpersonal en liceos de ciclo básico de Montevideo y variables psicoeducativas conexas. Estudio de prevalencias*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente – Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores.
- Capurro, T. (s/d) Prólogo en ANEP-CEIP-CES-CETP (s/d) *Campamentos educativos* Disponible en: http://www3.anep.edu.uy/campamentos/documentos/libro_Campamentos_EducativosWEB.pdf acceso [8/12/013]
- Carrión, F. (2011) “¿Prevenir o gobernar la violencia?” en *Espacio abierto*, 2011, N° 14, pp. 82-93
- Collazo, M. (s/d) Prólogo en ANEP-CEIP-CES-CETP (s/d) *Campamentos educativos* Disponible en: http://www3.anep.edu.uy/campamentos/documentos/libro_Campamentos_EducativosWEB.pdf acceso [8/12/013] Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/aoct2013/ULTIMAS%20BASES%20PARA%20EL%20CONCURSO%20DE%20INSTRUCCIONES%20publicaci%C3%B3n.pdf> [acceso 7/12/2013]

- D'Angelo, L., Fernández, D. (2011) *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Di Leo, P. (2008) “Violencias y escuelas: despliegue del problema” en Kornblit, A., coord. *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Byblos. pp. 17 – 42.
- Equipo Inter-In Cerro (2010) “De la sala de espera al consultorio, construyendo vínculos con las familias” Disponible en http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/interin2.pdf [acceso 30/11/2013]
- Estévez, E. et al. (2012) “Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial” En *Psychosocial Intervention*, 2012 Vol. 21, No. 1. pp. 53-65.
- Fernández, A. (1997) “Fragmentación social y nuevos roles en las corporaciones” en Fernández, A. (comp) y Gavegio, S. (comp) (1997) *Globalización, fragmentación social y violencia*. Rosario: Homo Sapiens: CEIPI, pp. 39-56.
- Fitoussi, JP. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Bs. As: Manantial.
- Gallo, P. (2009) “Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas.” En Observatorio argentino de violencia *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 7 – 20.
- Giangiacomo, M. (2012) “Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos” en Revista *educ@rnos*, Abril-Junio de 2012, Año 2, núm. 5, pp. 11 - 20
- Giorgi, V, coord. y Kaplún, G; Morás, L. E coord. (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo : Trilce
- Guerra, C. et al. (2011). *Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española*. citado en Estévez, E. et al. (2012) “Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial” En *Psychosocial Intervention*, 2012 Vol. 21, No. 1. pp. 53-65.
- Guzmán, C. (2012) “Las lógicas de la violencia escolar: un aporte para la discusión” en *Revista Iberoamericana Rayuela* pp. 119 – 126.

- Kaplún, G. (2008). “¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación,” Nordan/ Udelar, Montevideo. Citado en Giorgi, V, coord. y Kaplún, G; Morás, L. E coord. (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo : Trilce
- Katzman, R. y Rodriguez, F. (2006) “Situación de la Educación en Uruguay” en INE *Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Informe temático*. Disponible en <<http://www.ine.gub.uy/enha2006/VERSION%20FINAL%20FINAL%20educaci%F3n1.pdf>> [acceso 30/11/2013]
- Kornblit, A., coord. (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Byblos
- Lanzaro, J. (2004) “La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa”. En CEPAL (2004) *SERIE Políticas Sociales* Disponible en:<
http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QJ5RDuSOUoQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Germ%C3%A1n+Rama+y+la+reforma+educativa+en+Uruguay&ots=i3mkLSzbVJ&sig=D_GqWpT0fSxC7DeVmXLZZTWzs0#v=onepage&q=Germ%C3%A1n%20Rama%20y%20la%20reforma%20educativa%20en%20Uruguay&f=false> [acceso 16/12/2013]
- Las-drogas.com [online] Disponible en: <<http://las-drogas.com/paco/>> [acceso el 4/01/2014]
- Ley general de Educación N° 18.437. En: *Diario Oficial*. N°27654, Tomo 415, pp. 247 A, 16 de enero de 2009.
- Loy, A. y Vidart, D. (comp.) (2009) *La cultura de la violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Mayer, L. (2009) “Integración educativa y violencia escolar. Algunas notas para pensar el problema” en Revista *margen n° 54 (Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales Edición electrónica)* [online] Disponible en: <<http://www.margen.org/suscri/numero54.html>> [acceso 3/11/2013]
- Montevideo COMM [online] Disponible en <http://www.montevideo.com.uy/notnoticias_183726_1.html> [acceso 3/11/2013]
- Montevideo portal [online] Disponible en: <http://blogs.montevideo.com.uy/blognoticia_54669_1.html> [acceso 3/11/2013]

- Noel, G. (2006) “Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares” en Observatorio argentino de violencia en las escuelas. *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación, pp. 39 – 45.
- Noel, G. (2010) “La dinámica del conflicto escolar en escuelas de barrios populares urbanos a la luz de la noción de autoridad.” en *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, nº6, agosto de 2010.
- Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (2006). “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia.” En *Revista de Educación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 293 – 315. Disponible en: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re33913.pdf>> [acceso 13/5/2013]
- Ochoa, A. y Salinas, J.; (2013) *Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de Educación Básica de la ciudad de Querétaro (México)*. En V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. (2013) Santiago de Chile.
- Pérez, A. (2010) “La violencia según Žižek” en *RECSO (Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay)* 2010, Vol 1, N°1, pp.117 – 129.
- Ruocco, Á. (2009) “El deporte, ¿culpable o víctima de la violencia en la sociedad?” en Loy, A. y Vidart, D. (comp.) *La cultura de la violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Sanmartín, J. (2010) “Conceptos, tipos y raíces de la violencia” Sanmartín, J. et. al. (coord.) *Reflexiones sobre la violencia* México: Centro Reina Sofía. Siglo XXI. pp. 10-33.
- Serna, M. (2007) “¿Otra generación perdida? Democracias deficitarias, desigualdades persistentes y exclusión social en América Latina” en De Moraes, S. ‘*Direitos humanos*’ *Violência e pobreza na América Latina contemporânea*. Río de Janeiro: Letra e imagen.
- Touraine, A. (1997) “¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.” Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Citado en: Viscardi, N. (2003) “Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Uruguay” en UNESCO *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, pp. 153 – 201.

- Vallés, A. (2013) *La conflictividad escolar. Estrategias de intervención psicopedagógica*. España: Universidad de Alicante, departamento de Psicología de la Salud.
- Villalobos, M.; Chavez, L.; Pérez, H. (2013) “Conductas agresivas en la escuela. Organización social y vinculación parental” en *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. 2013 Vol. 30 (2). pp.325-379.
- Viscardi, N. (2008) Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R. y Sanseverino, R., comp. (2008) *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* Montevideo: FESUR, pp. 145-160
- Viscardi, N. (2008) Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R. y Sanseverino, R., comp. (2008) *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* Citada en Giorgi, V, coord. y Kaplún, G; Morás, L. E coord. (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce, pp. 145-160
- Viscardi, N.; Alonso, N. (2013) Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Montevideo: ANEP. Disponible en http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/viscardi_alonso_2013_gramaticas%20de%20la%20convivencia.pdf [19/02/2014]
- Wacquant, L. (2001) *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Žižek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.