

LA VIOLENCIA ESTÁ EN LOS OTROS

La palabra de los actores educativos

Víctor Giorgi / Gabriel Kaplún / Luis Eduardo Morás
(organizadores)

María Alejandra Arias / Martín Martínez / Daniel Parafita / Hoenir Sarthou

© 2012, CSIC Universidad de la República

Ediciones Trilce
Durazno 1888
11200 Montevideo, Uruguay
tel. y fax: (5982) 412 77 22 y 412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 978-9974-32-589-0
Primera edición: abril 2012

CONTENIDO

La Universidad al servicio de la República, por <i>Rodrigo Arocena</i>	5
Prólogo por <i>Pablo Martinis</i>	7
Presentación	11
1. Violencias y educación en el Uruguay de hoy: un marco de referencia para pensar	15
2. Primer acercamiento: la visión de los responsables institucionales	41
3. Construyendo una mirada.....	53
4. Los docentes	65
5. Los alumnos	79
6. Los padres	91
7. Miradas cruzadas: los actores educativos frente a las violencias	101
8. Los órdenes normativos en el espacio educativo	109
9. Abriendo el diario y la escuela: los discursos mediáticos.....	121
10. Estallidos violentos, representaciones fragmentadas.....	141
Bibliografía	161
Los autores	165



Colección Artículo 2

A efectos de cumplir con el mandato contenido en la Ley Orgánica a través de su Artículo Segundo, se ha creado el «Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General», cuyo objetivo es financiar proyectos en torno a temas de relevancia nacional e interés público.

La Colección Artículo 2 reúne, en esta segunda edición, los resultados del llamado 2009. Una comisión evaluadora compuesta por Javier Alonso, Alcides Beretta, Gerardo Caetano, Álvaro Díaz, Ana Denicola, Alicia Fernández y Adela Pellegrino fue la encargada de seleccionar los siguientes proyectos que actualmente han culminado con la elaboración de cuatro libros:

- Fenómenos nucleares y sus aplicaciones: energía, medicina, industria.
- Conferencias de consenso en Uruguay: dos experiencias de participación pública deliberativa en ciencia y tecnología.
- La distribución de la riqueza en Uruguay: elementos para el debate.
- Bases técnicas para la gestión sustentable de los recursos hídricos del Uruguay.
- Cuarenta años de violencias: desde el Estado y en la sociedad uruguaya (1968-2008).
- La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos.

LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA REPÚBLICA

Los fines de la Universidad de la República están establecidos en el artículo 2 de su Ley Orgánica. Uno de ellos es “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”. Se trata, en breve, de poner el conocimiento al servicio de la sociedad; esa es la médula del ideal latinoamericano de Universidad. Acercar los ideales a la realidad nunca es fácil; exige innovar una y otra vez. Con vocación autocrítica y renovadora, el Consejo Directivo Central de la Udelar definió, en sus jornadas extraordinarias del otoño de 2007, los lineamientos orientadores de una nueva Reforma Universitaria; con esa perspectiva se ha trabajado desde entonces. Una de las iniciativas dirigidas a revitalizar aquel ideal es la creación del Fondo Universitario para la comprensión pública de temas de interés general, que por cierto toma su nombre de la precedente cita de la Ley Orgánica. Apunta a promover el estudio de temas relevantes y frecuentemente polémicos, poniendo a disposición de los ciudadanos interesados elementos de juicio que permitan la elaboración de opiniones informadas y propias.

Cada año, la conducción colectiva y democrática de la institución define una lista de temas prioritarios; luego se realiza un llamado a propuestas que serán presentadas por equipos multidisciplinarios interesados en estudiar tales temas, con un apoyo financiero previsto en el presupuesto universitario. Cada propuesta seleccionada debe dar lugar a la publicación de material impreso y/o audiovisual, así como a la organización de encuentros u otras formas que se estimen pertinentes para comunicar a la ciudadanía el resultado de los estudios. Cada equipo orienta su labor de acuerdo a su leal saber y entender, en el contexto del pluralismo inherente a la genuina labor universitaria.

En 2009 se escogieron los siguientes “problemas de interés general”, todos ellos referidos a la situación nacional:

- Violencia en el Uruguay
- Descentralización política y participación ciudadana
- Variabilidad climática
- Movimientos religiosos
- Energía nuclear en el Uruguay
- La riqueza en el Uruguay

Hoy la Universidad pone a disposición de la República estos aportes a la búsqueda de alternativas para afrontar grandes cuestiones. Anima a la institución la vocación de contribuir – con tanta modestia como tesón – a los debates ciudadanos en los que día a día se consolida y enriquece la democracia uruguaya.

Rodrigo Arocena
Rector de la Universidad de la República

Marzo de 2012

PRÓLOGO

*Si arreglamos la violencia
con violencia y furia inútil...
algo no anda bien.*

Murga «Agarrate Catalina», Carnaval 2012

Se me ha solicitado que prologue este libro y debo decir que lo hago con gran gusto por dos motivos: por una parte, siempre es bienvenido que la Universidad de la República realice aportes para la comprensión de problemas que nos afectan a todos; por otra, este texto en particular es de innegable valor para el encare de una temática de la cual se habla mucho en los más diversos ámbitos pero que rara vez es tratada con la profundidad que amerita.

Abundan en el abordaje de los hechos de violencia en los centros educativos lecturas reduccionistas que tienden a cortar el hilo por su parte más fina. Según estas perspectivas los adolescentes asumen conductas agresivas que son parte de una violencia que se ha instalado en la sociedad uruguaya y que los tiene a ellos como uno de sus principales protagonistas.

Este tipo de lecturas alimenta perfectamente a una sociedad que parece estar prefiriendo encarar sus problemáticas sociales a través de la culpabilización de aquellos que se encuentran en situaciones de mayor desventaja, antes que analizando causas de fondo y asumiendo responsabilidades colectivas.

Parece muy claro que una responsabilidad de quienes realizamos trabajo académico es la de aportar al conjunto de la sociedad elementos que ayuden a comprender las problemáticas en toda su complejidad, huyendo de lecturas simplificadoras y estigmatizadoras de ciertos sectores sociales. Es en este sentido, precisamente, que entiendo que contribuye el trabajo que han realizado los compañeros responsables de este libro.

Me interesa señalar, como invitación para la lectura, cuatro aspectos en los que esta publicación realiza aportes relevantes.

En primer lugar, señalaría la elaboración de una perspectiva teórica con relación al tema. La construcción de teoría aquí no debe entenderse como ejercicio abstracto y desencarnado, sino como esfuerzo de construir herramientas que permitan significar los fenómenos sociales e intervenir en ellos. De los múltiples elementos trabajados en el texto me parece particularmente interesante la recuperación de aportes críticos, entre ellos las nociones de *violencia simbólica* y *arbitrariedad cultural* de Bourdieu y

Passeron, como forma de llamar la atención acerca de formas de destrato que no suponen agresiones físicas pero que tienen tantas o mayores consecuencias que ellas. Esta construcción permite incorporar referencias a los conceptos de violencia institucional e incivildades, reconociendo el muy interesante abordaje de la temática que viene desarrollando en nuestro medio la doctora Nilia Viscardi.

Pensar la problemática de la «violencia» en las instituciones educativas desde estas perspectivas permite reflexionar acerca del lugar que en la producción de ella tiene la reacción de importantes sectores sociales frente a los procesos de inculcación de arbitrarios culturales cada vez más distantes de sus propias producciones culturales y necesidades sociales. Creemos que aquí se abre una clave de lectura potente para contextualizar el tema en un marco más amplio de ruptura de lazos sociales e insuficiencia de las instituciones educativas para construir espacios habitables, desde las diferencias que cada uno porta.

En segundo lugar, me interesaría destacar el importante esfuerzo que se despliega en el libro por darle la palabra a los propios actores educativos: responsables institucionales, estudiantes, padres y docentes. El texto dedica un espacio importante a recuperar las representaciones de estos actores. Esto refleja una perspectiva teórico-metodológica, y por ende, política: dar voz a todos aquellos involucrados en la problemática, mostrando las representaciones desde las cuales cada uno significa el tema y haciendo explícitas relaciones de poder que inciden en la construcción cotidiana de las instituciones educativas.

Un aporte central que surge a partir de este planteo a varias voces es el de permitirnos el acercamiento a las diversas formas de «construcción del otro» que se ponen en escena cuando un actor mira a otros que no forman parte de su mismo grupo. Aquí tenemos un aporte significativo del texto, ya que justamente nos transparenta una idea planteada en el propio título del libro: «La violencia está en los otros», los otros son los que producen la violencia. Queda claro, también, que los primeros que deberíamos reflexionar acerca de esto somos los adultos que tenemos responsabilidades en instituciones educativas. Si los adultos nos plegamos a un discurso estigmatizador y renunciamos a asumir nuestras propias responsabilidades en la producción de las incivildades cotidianas, dejamos poco espacio a los adolescentes para poder trascender esas situaciones.

En tercer lugar, quisiera subrayar la elaboración de una propuesta metodológica para el trabajo con los diversos actores de las instituciones educativas. Demostrando las afectaciones que los autores tienen por la praxis de la educación popular, la propuesta desde la cual trabajan parte de la presentación de una «situación generadora» como disparadora de un trabajo de reflexión por parte del grupo. Se recurre a diversas herramientas (dibujos, dinámicas de grupo, juego de roles, representaciones) para favorecer las producciones de los diversos grupos, generando diversas puertas de ingreso para abordar la temática de la violencia en las institu-

ciones educativas. Se busca apreciar las representaciones sociales desde las cuales los distintos actores construyen significaciones sobre el tema. Un punto importante en la metodología propuesta tiene que ver con el rol del equipo coordinador de la investigación: lleva adelante la propuesta intentando no direccionar el trabajo de los grupos y buscando sistematizar los elementos que van emergiendo de los mismos para analizarlos y devolverlos al grupo para propiciar nuevos niveles de reflexión.

Aprecio que la experiencia demuestra la pertinencia de la utilización de aportes de la educación popular para el trabajo con actores de la «educación formal». Resulta claro, en este caso, que la incorporación de aportes de la educación popular no funciona aquí meramente como recurso metodológico, sino que busca ser coherente con un enfoque teórico en el que el «otro» no es mero objeto de investigación sino sujeto participante de un proceso.

Finalmente, y en cuarto lugar, me interesa hacer referencia a un hallazgo producido en el trabajo de indagación que me resuena particularmente. Con esto no soy exhaustivo ni justo con los aportes del texto. Soy intencionalmente selectivo. Por otra parte, cada lector irá formando su opinión a partir de la lectura del texto y no es intención de este prólogo incidir en ese proceso.

El punto que me interesa subrayar, y que no está dicho de este modo en el texto, podría definirse como la existencia de una tendencia al olvido de la potencia de la relación educativa en el acto de enseñanza. Quiero decir, el olvido del principio básico que cuando un adulto se posiciona frente a un miembro de una nueva generación para enseñarle algo está asumiendo un compromiso de transmisión intergeneracional que va mucho más allá del «tema» que tiene para «dar» ese día.

Naturalizar las cotidianas situaciones de violencia, no poder ver en el otro más que un «excluido», creer que las capacidades de un persona están determinadas por su contexto de procedencia o situación de «origen», desresponsabilizarse del lugar como adulto reclamando que otros se hagan cargo de «aquello para lo que no fuimos preparados» son probablemente las mayores formas de producción de violencia que habitan las instituciones educativas.

Ante la constatación de estas situaciones, los autores aportan varias claves para intentar la construcción de otras perspectivas. Rescato dos: la construcción de una «pedagogía del conflicto» y la reubicación de las instituciones educativas como lugares favorables para la construcción de proyectos personales y colectivos. Probablemente estas pistas sean de utilidad en tanto seamos capaces de reubicar el tema fundamental: asumir la responsabilidad que como adultos nos toca con relación a la integración de las nuevas generaciones en un mundo común. La responsabilidad es nuestra y ninguna excusa es válida para corrernos de ese lugar.

Pablo Martinis

PRESENTACIÓN

Las diferentes formas de pobreza y las nuevas aristas de la exclusión social instaladas en la sociedad uruguaya desde la pasada década han consolidado una profunda brecha que separa espacios simbólicos, culturales y urbanos caracterizados por formas de vida marcadamente diferentes, que afectan los mecanismos de sociabilidad y la convivencia ciudadana. La profundización de las desigualdades y la segmentación de servicios ha incorporado, además, una dinámica de segregación donde prevalece la intencionalidad de aislarse del otro problemático: proceso que compromete fuertemente las posibilidades de los espacios educativos de construir capital social y ciudadanía al estar permeados por un contexto social signado por crecientes dosis de intolerancia y descompromiso con proyectos colectivos.

No resultan ajenos a este contexto los múltiples malestares que atraviesan las instituciones educativas que encuentran en la violencia relacional la expresión más inmediata y urgente para sus problemas y sus limitaciones cotidianas.

Un abordaje comprensivo de los multifacéticos aspectos involucrados debe ubicar el problema de la(s) violencia(s) que entrecruzan la lógica y dinámica de los centros en coordenadas sociohistóricas determinadas e incluir las dimensiones psicossimbólicas que le dan sentido al accionar de sujetos social y culturalmente producidos.

En este libro se exponen los principales resultados de un trabajo que obtuviera financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República en el llamado 2009 del Fondo para la Comprensión Pública de Temas de Interés General. El proyecto, titulado «La violencia en los centros educativos: significados, representaciones y valores en juego», se desarrolló principalmente durante 2010 en su fase de trabajo directo con los actores educativos y durante 2011 en la preparación de este texto.

El proyecto involucró a tres servicios de la Universidad (Psicología, Derecho y Ciencias de la Comunicación). El equipo coordinador estuvo integrado por un psicólogo, un sociólogo y un educador y comunicador, participando además otros dos psicólogos, un comunicador y un abogado. El abordaje cualitativo y participativo del trabajo procuró la escucha atenta y el diálogo entre los actores educativos a través de diversas estrategias

(entrevistas en profundidad, talleres con docentes, padres y alumnos) en tres sectores de la educación pública (Primaria, Secundaria y Técnica). A ello sumamos el análisis de la normativa vigente y de noticias de prensa sobre hechos de violencia en centros educativos.

Creemos que el texto final permite avanzar en el conocimiento de los significados y las representaciones que los distintos actores producen desde sus respectivas miradas, así como identificar creencias y valores que legitiman los comportamientos y prácticas desde la perspectiva de los diferentes integrantes del sistema educativo.

Pero además el trabajo pretende aportar en lo metodológico a los actores educativos, a manera de «caja de herramientas» para facilitar el diálogo entre ellos en torno a estos temas. Porque creemos que para avanzar en la «comprensión pública» del tema y, sobre todo, para posibilitar la búsqueda de caminos de acción colectiva, ese diálogo es tan importante como la investigación académica habitual, que no siempre puede ser apropiada por los actores involucrados.

El capítulo 1 contiene un marco de referencia teórico para pensar el tema de la violencia —o de las violencias— y en particular las que se producen dentro del sistema educativo, pasando por una mirada sobre los problemas actuales de las instituciones educativas. Se reseñan allí algunos de los principales antecedentes de investigación sobre el tema, especialmente a nivel nacional.

El capítulo 2 resume lo que fue el primer acercamiento directo al diálogo con los actores, a través de los directores de siete centros educativos. Este primer acercamiento posibilitó además seleccionar algunos de esos centros para un trabajo posterior más profundo.

El capítulo 3 da cuenta de la estrategia metodológica, los criterios y herramientas creadas para el desarrollo de los talleres con docentes, alumnos y padres de los centros educativos, de forma de posibilitar el diálogo entre ellos. Puede ser de especial utilidad para quienes deseen utilizar estas herramientas para generar espacios de diálogo similares, adaptándolas lógicamente a su realidad.

Los capítulos 4, 5 y 6 sistematizan lo surgido en esos talleres, buscando reflejar y a la vez ordenar su enorme riqueza y complejidad. Como se verá, allí cada uno de los actores se refiere a sí mismo y a los demás. Aparecen también diversas propuestas y caminos de acción ya ensayados o imaginados como posibles por los diferentes actores. El capítulo 7 cruza estas diferentes miradas, en un análisis transversal del conjunto de los talleres y de la palabra de los actores.

El capítulo 8 analiza la normativa vigente, desde el nivel constitucional y legal a las normas no siempre explicitadas que rigen en cada centro, pasando por las reglamentaciones y recomendaciones de las autoridades educativas. El recorrido muestra contradicciones y ambigüedades que pueden explicar algunas de las dificultades existentes para abordar los hechos de violencia en la vida cotidiana de los centros educativos.

El capítulo 9 ofrece un marco general para pensar el papel de los medios de comunicación en los hechos de violencia escolar y analiza el modo en que fueron noticiados tres hechos concretos ocurridos en nuestro país entre 2008 y 2010.

El capítulo 10 intenta una mirada global del conjunto del trabajo. Preferimos no titularlo como conclusiones, planteándolo más bien como síntesis y apertura a nuevas reflexiones y búsqueda de caminos. Se ordena en base a dos tendencias centrales que aparecen tanto en lo que plantean las ciencias sociales como en lo que dicen los propios actores involucrados: la que pone las responsabilidades principales fuera de la institución educativa y la que los coloca dentro de ella. Por nuestra parte discutimos esta contraposición, cuestionamos algunas de estas percepciones y buscamos articular la mirada sobre el contexto social y sobre la institución educativa en la búsqueda de salidas desde los propios actores.

Aunque la redacción de cada capítulo fue realizada por distintos miembros del equipo, en varios casos esta autoría quedó diluida por las intervenciones posteriores de otros integrantes. Además, los textos iniciales fueron sometidos a la discusión colectiva y al ajuste posterior de cada autor o de otros miembros del equipo. Por eso hemos preferido no identificar autorías y asumir el libro como producto común de todos.

Cabe decir, finalmente, que para el equipo fue una experiencia no exenta de conflictos y dificultades, pero de enorme riqueza. Por el diálogo entre nosotros y por el diálogo con los directores, docentes, alumnos y padres de los centros educativos con los que trabajamos. A ellos especialmente les debemos un enorme agradecimiento. Esperamos que este libro sea útil para ellos. Y aspiramos a que, en momentos en que la educación pública uruguaya está en el centro de tantos debates, sea un aporte a la construcción de diálogos y caminos de acción colectiva.

1. VIOLENCIAS Y EDUCACIÓN EN EL URUGUAY DE HOY: UN MARCO DE REFERENCIAS PARA PENSAR

Aunque en toda sociedad la violencia —como violencia difusa— está presente de un modo u otro, en Uruguay es más reciente su centralidad como generadora de preocupación, centro de los debates públicos y de la agenda política.

Desde mediados de la década de los noventa las encuestas de opinión pública coinciden en señalar la preocupación que los ciudadanos manifiestan sobre los niveles de violencia, la situación de inseguridad y las críticas respecto a las instituciones de control social (Morás, 2009). Sin alcanzar las dimensiones que tiene en otros países latinoamericanos, la preocupación por la violencia se instaló en la sociedad uruguaya. Esta, en comparación con el resto de la región, muestra una particular combinación en la cual un relativamente bajo nivel de delincuencia coexiste con una alta preocupación por la inseguridad y la violencia.

Según Kaztman (1997), el aumento de la violencia (y la preocupación por ella) puede verificarse en el actual estilo de vida de los uruguayos en el cual la creciente inseguridad estimula el refugio hacia el ámbito privado y la compra de armas de fuego. Asimismo, el propio diseño urbano se transforma, observándose en los barrios de clase media montevideanos la presencia de enrejados y amurallados. En la economía se destaca el crecimiento de centros comerciales que publicitan la vigilancia en sus recintos cerrados y estacionamientos, así como el aumento de servicios de seguridad y de venta de artículos para la defensa personal. A esta observación podemos agregar la centralidad que los temas de la seguridad y las violencias han tomado en los órganos de prensa y en el debate político, especialmente a partir de la última campaña electoral.

Esta realidad, que no llamaría la atención si lo ubicamos en el contexto regional, resulta novedosa y hasta alarmante si tomamos en cuenta la historia de nuestro país. Este carácter de novedad podría explicar, en parte, las resonancias sociales de ciertas expresiones violentas que, a su vez, retroalimentan los acontecimientos que las disparan.

Los miedos se multiplican, se potencian y se transforman en una amenaza para la convivencia y la integración. Como alerta Escobar *et al.* (2005) «una sociedad dominada por el miedo es una sociedad que termina por legitimar la violencia».

Violencias múltiples

La violencia toma múltiples expresiones y formas según los ámbitos, espacios y actores que involucra. Podemos hablar de violencias físicas, simbólicas, psicológicas, económicas. También se habla de violencias individuales, institucionales o colectivas. El afán de introducir taxonomías que ordenen, al menos en apariencia, un tema caracterizado por su vastedad y complejidad, no debe ocultar ni minimizar las asociaciones e interacciones entre estas múltiples modalidades que coexisten y circulan en espacios socio-simbólicos interconectados e interdependientes, a pesar de aparentes distancias socialmente construidas.

Entre los polos definidos por las violencias estructurales, que vulneran los derechos de amplios sectores de la población, y la violencia represiva-punitiva, con la cual la sociedad cree defenderse de aquellos en los que personifica sus aspectos más temidos, se abre un amplio campo en que los sujetos reales y concretos actúan y reaccionan frente a violencias de diferente naturaleza.

Nilia Viscardi (2008) tras alertarnos acerca de las dificultades de precisar qué es la violencia, sugiere que la misma oscila entre dos polos: por un lado, aquel que conmueve a la opinión pública: muerte, golpes, heridas con o sin armas, robos, etcétera, por otro lado, la violencia como un conjunto de incivildades, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, etcétera. Estas incivildades están presentes en diferentes ámbitos de convivencia, y son muchas veces naturalizadas e incluso negadas en su carácter de actos violentos. Se trata entonces de una violencia institucional o institucionalizada.

Cuando las formas de violencia pertenecientes al primer grupo superan ciertos umbrales y adquieren cierta espectacularidad tienden a generar un efecto de encandilamiento por el cual se invisibilizan (o al menos se les quita significación) a esas otras expresiones de violencia que suelen estar naturalizadas, toleradas por el colectivo. Lo que sucedió antes, lo que sucede cotidianamente en esos espacios y que en forma directa o indirecta involucra a los mismos actores, parece no tener relación alguna con esos hechos que al ser recortados resultan incomprensibles y, por tanto, sólo adjudicables a la irracionalidad y la «naturaleza violenta» de los actores.

La noción de *violencia simbólica*, acuñada por Bourdieu, suele usarse para referirse a las formas más sutiles y no físicas de violencia. Sin embargo, vale la pena recuperar el sentido que el sociólogo francés da al concepto asociado al de *arbitrariedad cultural*. Para Bourdieu no existe una cultura legítima; toda cultura es arbitraria; lo que hace la institución escolar es afirmar como única legítima la cultura de las clases dominantes. Y para vencer las resistencias de otras formas culturales recurre a diversas formas de violencia simbólica que las desvalorizan ante los propios ojos de sus portadores, imponiendo como legítimas las significaciones de la cultura dominante, convirtiéndolas en evidentes e incuestiona-

bles, naturalizándolas. Estas formas de violencia son simbólicas en tanto suficientemente sofisticadas y sutiles como para ocultar las relaciones de fuerza en que se fundan; se ejercen suave y dulcemente, sin que sean percibidas como violentas. Y en el caso de la institución escolar se ejercen principalmente a través de la acción pedagógica:

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. [...] poder arbitrario que es la condición de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación (*educación*) (Bourdieu y Passeron, 1979: 45-46).

Toda educación aparece así como un aparato de violencia simbólica e imposición cultural. Una hipótesis a incorporar, entonces, puede ser la siguiente: ¿qué sucede cuando esta imposición cultural encuentra resistencias explícitas o implícitas, cuando no se acepta suave y dulcemente?

Mientras la red de relaciones sociales se encontraba «funcionando», integrando los grupos sociales, dicha violencia se ejercía sin resistencias en la escuela. Sin embargo, con el actual proceso de desestructuración social, este arbitrario cultural que se intenta inculcar se torna prescindible para algunos jóvenes, y es un elemento más de la crisis de legitimidad del sistema (Viscardi, 1998).

Crisis de legitimidad —crisis de hegemonía, en el sentido de Gramsci— que puede ser, entonces, parte importante del origen de muchas violencias, ya no simbólicas, sino físicas. Crisis que abre, a su vez, oportunidades para repensar el sistema educativo y la sociedad toda, interpelada violentamente desde una de sus principales instituciones de sustento.

Žižek, por su parte, distingue violencia subjetiva y objetiva. La violencia subjetiva —o intersubjetiva— es la que vemos y nombramos como violencia, con actores claros e identificables. La violencia objetiva o sistémica es la que está enraizada en estructuras sociales y políticas basadas en la desigualdad. Pero también la violencia simbólica, que opera a través del lenguaje, por ejemplo al designar como violentas ciertas formas y no otras, minimizar unas y destacar otras. La violencia simbólica naturaliza las violencias sistémicas, estigmatiza a ciertos actores, predispone a esperar de ellos violencia subjetiva. Paradójicamente, tal vez, las violencias objetivas resultan invisibles, y sólo vemos las subjetivas.

[...] la violencia subjetiva es simplemente la parte más visible del triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia. En primer lugar, hay una violencia «simbólica» encarnada en el lenguaje y sus formas [...] esta violencia no se da sólo en los obvios —y muy estudiados— casos de provocación y de relaciones de dominación social reproducidas en nuestras formas de discurso habituales: todavía hay una forma más primaria de violencia, que está relacionada con el lenguaje como tal, con su imposición de cierto universo de sentido. En segundo lugar, existe otra a la que llamo «sistémica», que son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político.

[...] (La violencia subjetiva) se ve como una perturbación del estado de cosas «normal» y pacífico. Sin embargo, la violencia objetiva es precisamente la violencia inherente a este estado de cosas «normal». La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. La violencia sistémica [...] Puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen ser explosiones «irracionales» de violencia subjetiva (Žižek, 2009: 10-11).

Aproximarnos al tema de la violencia en los centros educativos con intención de comprender al menos algunas aristas del fenómeno requiere contextualizar, ubicar el problema en ciertas coordenadas sociohistóricas e incluir las dimensiones psicossimbólicas que le dan sentido al accionar de sujetos reales, social y culturalmente producidos.

La violencia en la sociedad uruguaya

Históricamente la sociedad uruguaya se diferenció del resto de la región por altos niveles de integración social y bajos índices relativos de pobreza. En las últimas décadas, sin embargo, las distancias invisibles que siempre estuvieron presentes se hicieron cada vez más evidentes. Las diferentes formas de pobreza y la exclusión social se instalaron, consagrando una profunda brecha que separa espacios simbólicos, culturales y urbanos caracterizados por formas de vida marcadamente diferentes. El proceso iniciado a comienzos de los noventa llevó de la profundización de las desigualdades y la segmentación de servicios a una dinámica de segregación, donde prima la intencionalidad de aislarse del otro problemático. Este proceso compromete fuertemente las posibilidades de construir capital social y ciudadanía, al estar signado por crecientes dosis de intolerancia y descompromiso con proyectos colectivos. Los esfuerzos realizados desde el Estado a partir del 2005 han permitido disminuir los niveles de pobreza, pero sus efectos diferidos aún permanecen activos. Las marcas que llevan aquellos que han nacido y se han socializado en situaciones de extrema pobreza permanecen, y también la transmisión transgeneracional de estas marcas continúa operando como factor de segmentación social.

En tal sentido podría afirmarse que no sólo nos encontramos frente a una situación de fuerte segmentación social, sino también ante un proceso de segregación, en el cual los distintos grupos sociales ejercen una voluntad de conservar e incluso de aumentar la brecha que los separa. La pertenencia a uno u otro segmento social, las señas y comportamientos que dan cuenta de esas pertenencias, se convierten en rasgos identitarios para los sujetos (Katzman, 2001). Una parte de la sociedad se presenta entonces diferente, ajena y amenazante para la otra, impregnando la convivencia social de múltiples violencias. Las personas desarrollan sentimientos de pertenencia o ajenidad a diversos segmentos sociales a partir de criterios estéticos, usos de lenguaje, valores, códigos de convivencia, modalidades de resolución de conflictos, estilos de vida, formas de expresar lo masculino y lo femenino.

También las características demográficas aparecen como factor de fuerte diferenciación. Mientras los sectores socialmente integrados tienen predominantemente una estructura poblacional envejecida y bajas tasas de natalidad, la reproducción social se sostiene en los sectores más pobres, que concentran la población más joven, con la mayor proporción de niños y adolescentes. Podría decirse que en el territorio nacional conviven dos poblaciones: una con rasgos propios de países desarrollados y otra similar al resto del continente.

Estos procesos de exclusión se encuentran estrechamente relacionados con las características y frecuencia que han tomado las diferentes formas de expresión de la violencia en los más variados espacios de interacción social. La violencia emerge en el ámbito doméstico, en los espacios públicos, en los espectáculos deportivos. Y también en las instituciones educativas.

Los medios de comunicación parecen especialmente receptivos a transformar estos hechos en noticias, dándole destacados espacios, pero preocupándose poco por acercarse a las causas del problema. Se abusa de explicaciones simplistas, desconociendo la complejidad y la multicausalidad de estos procesos. Se buscan responsables y culpables, cayendo fácilmente en la demonización de algunos sectores y en la desresponsabilización de otros.

La crisis de las instituciones educativas

En consonancia con las tendencias de la sociedad de que forman parte, las instituciones educativas en los últimos años se han convertido en uno de los espacios de expresión de estas violencias.

Aunque en Uruguay la educación básica es de acceso universal, no pueden desconocerse las lógicas prácticas que la llevan a reproducir los procesos de exclusión y formar parte activa de ellos. El fracaso diferencial, la llamada deserción intermitente, la psiquiatrización de los niños provenientes de hogares más pobres son indicadores de nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero sí en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje.

Los estudios disponibles a nivel nacional e internacional coinciden en ubicar a la violencia a la vez como causa y efecto de estos procesos de exclusión. Así lo plantea, por ejemplo, un trabajo reciente que estudia los fenómenos de deserción en la enseñanza media y superior de nuestro país, a los que prefiere denominar desafiliación. Junto a la desigualdad social, los autores ubican entre las causas que están en el origen de la desafiliación, «los factores organizacionales y pedagógicos, tales como el tamaño de la escuela, el plan de estudios y el clima escolar» (Fernández *et al.*, 2010: 8). Del mismo modo, entre las estrategias y experiencias que apuntan a revertir el fenómeno varias apuntan principalmente a la mejora de la convivencia en los centros educativos (Ibíd.: 189).

Estos procesos de exclusión inciden a su vez en el clima escolar, en la convivencia en los centros educativos. El hecho de que muchos alumnos sean formalmente incluidos pero culturalmente excluidos del sistema educativo alimenta los fenómenos de violencia. Violencia de quien, estando dentro, se sabe ya fuera. Y de quienes, habiendo quedado definitivamente fuera, atacan al centro educativo o a quienes los habitan. Lo que sucede en las puertas de los liceos y en sus alrededores, esa frontera entre el adentro y el afuera, suele cargarse también de violencia, aunque son también espacios posibles de creatividad (Kaplún, 2008: 158-159).

También debe tenerse presente aquí la incidencia que sobre el problema ejercen las transformaciones acontecidas en los estados nacionales y en sus instituciones normatizantes (familia, escuela, fábrica, hospital, ejército, cárcel, etcétera). Este proceso ha sido extensamente abordado por Ignacio Lewkowicz (2004). Según Lewkowicz la modernidad encomendó a dichas instituciones a forjar una determinada subjetividad, apta para el devenir de los sujetos en el contexto estatal. La acción de cada una de estas instituciones sobre los sujetos generaría marcas en la subjetividad sobre las cuales sería posible la acción de una nueva institución. Sin embargo, esta relación «fraterna» entre las instituciones estatales se ve particularmente afectada cuando se asiste a profundas transformaciones de aquello que era su base de articulación: el propio Estado nación. Así, cuando el Estado deja de oficiar como eje de organización de las experiencias subjetivas derivadas del pasaje institucional de los sujetos, la acción de las instituciones ya no es normalizadora: en el mejor de los casos, brindan un servicio.

En el contexto argentino de fines de los noventa y comienzos de los primeros años del siglo XXI, Lewkowicz sostiene que a la institución escolar ya no se le encomienda el desarrollo en los sujetos de una subjetividad ciudadana. Se le encomendará en cambio, desde los sectores socialmente integrados, el desarrollo de subjetividades capaces de alcanzar el «éxito», en tanto desde los sectores menos favorecidos, se le requerirá alimento.

La velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones nacidas para operar en terrenos sólidos. De esta manera —sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica—, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. Vale decir que esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan: suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etcétera. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible (Lewkowicz, 2004: 32).

El conflicto inclusión-exclusión se expresa al interior de las instituciones educativas, donde se despliegan «lógicas prácticas» que tienden a la expulsión de aquellos niños y adolescentes señalados como «portadores de problemas», fortaleciendo en estos el sentimiento de ajenidad respecto

a los espacios educativos y la sensación de estar en una situación de enfrentamiento con «los otros». Esto conduce, desde los sectores considerados integrados, a una especie de legitimación de la discriminación acompañada de demandas de represión, exclusión, encierro y otras medidas que radicalizan el conflicto.

Silvia Bleichmar, por su parte, discute «el mito que la violencia es producto de la pobreza. La violencia es producto de dos cosas: por un lado el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro» (Bleichmar, 2008: 35). Ambos elementos remiten a un tiempo de larga duración. Las promesas incumplidas refieren a la generación actual que asiste a las aulas, pero también a sus padres en quienes los primeros ven la marca de las promesas incumplidas y las violencias sufridas. La falta de perspectivas de futuro, y por tanto de proyectos, lleva a vivir en un eterno presente, sin posibilidad de orientación en el tiempo, sin sentido del cuidado del otro y de sí mismo.

Por eso, plantea Bleichmar, es central para la escuela convertirse en un espacio de construcción de proyectos. «La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente sino sobre la realidad que hay que crear.» En ese sentido no se trata de rescatar el autoritarismo de la escuela del pasado, pero sí «su enorme vocación de aprender para superar el presente y construir un futuro» (Ibíd.: 37).

La familia y la escuela, los dos ámbitos principales de socialización de niños y adolescentes, han cambiado tanto en las últimas décadas al punto que «no se reconocen entre sí». La familia muchas veces no es ya el espacio en que una generación cuida a la otra y la escuela no logra colocar la norma legal y legítima en el corazón de su accionar, lo que pasa a ser ahora una tarea central, cuya ausencia constituye una nueva promesa incumplida. Los docentes son, en este contexto, «aventureros del cotidiano» cuyo desempeño laboral los pone en la línea de fuego del conflicto de tener que atender la destitución del sujeto. No se trata de ponerle un límite exterior a la violencia sino de «construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia» (Ibíd.: 60).

Por otro lado, junto a los estallidos de violencia visibles, que tienen prensa y minutos de televisión, coexisten «otras formas de violencia más sordas, más silenciosas, que ayudan a construir los estallidos», desde los años de impunidad que pesan en la subjetividad colectiva, a las muchas formas de violencia «real» y simbólica que se expresan en los derechos no respetados y las múltiples humillaciones cotidianas. Se trata entonces de apelar nuevamente a

una construcción colectiva que vaya poco a poco desarmando el dolor y generando condiciones para la construcción de proyectos individuales y colectivos, en el marco de nuestro reconocimiento mutuo como sujetos capaces de transformar la historia (Feijóo, en Bleichmar, 2008: 12).

Por su parte Ubilla (2002) aporta un análisis de la situación de la educación a partir de la ofensiva neoliberal. Por un lado recuerda que el 50%

de los niños uruguayos que viven en situación de vulnerabilidad y pobreza se concentran en el sector público de la educación. Pero este no ha sabido integrar la realidad de esos niños, reproduciendo la exclusión y la marginalidad en lugar de contrarrestarla. Los docentes de las escuelas situadas en contextos de pobreza reiteran comentarios como el siguiente: «Los niños de esas zonas no aprenden. Están mal alimentados, no tienen materiales, ni lugar, ni hábitos de estudio». La falta de espacio facilita la promiscuidad y hace que los niños vean y sepan muchas cosas que la escuela no tiene en cuenta y que desconcierta a los maestros.

Cuando, como efecto de políticas sociales implementadas desde distintos organismos públicos, se produce la incorporación o reincorporación de estudiantes que habían sido objeto de estos procesos de expulsión-deserción, las instituciones no se encuentran en condiciones de contener, canalizar y procesar estos conflictos. Ante las situaciones conflictivas se expresan planteos corporativos tendientes a restablecer antiguos equilibrios a través de la reexpulsión de los más débilmente integrados.

Esta dinámica de violencia-expulsión-violencia compromete la viabilidad de un proyecto social que tome la educación como principal instrumento de inclusión.

Dado que [...] la equidad que puede hacer alcanzar la educación sólo se produce sobre ciertas bases de desarrollo social, la problemática de la violencia en los liceos se constituye en otra expresión de las dificultades que encuentra la educación para llevar a cabo sus objetivos. Y en este sentido, la presencia creciente de sectores sociales que viven en condiciones de pobreza o exclusión lleva a la necesidad de seguir profundizando en el análisis de un mundo emergente y culturalmente asociado al antagonismo violento y al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo (Viscardi, 2008: 153).

Peppe y Villagrán, siguiendo a Duschansky y Corea, proponen pensar la situación desde lo que denominan «impotencia instituyente», que implica

la caída de tres cualidades o patrones de identidad social: alfabetización, ciudadanía y trabajo. Estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo designaba a un sujeto anudado a un lazo social e integrado a una cultura. La impotencia refiere a la caída de la propia autoridad simbólica, es decir, de discursos que interpelen, que convoquen a los sujetos y les asigne un lugar en la trama social, habilitándolos a sí mismos para la constitución de sus propios discursos (Peppe y Villagrán, 2009: 108).

Esta situación de fragilización de las instituciones educativas unida a su involucramiento en los procesos de exclusión, configura un aspecto central al momento de pensar los sentidos de las diversas expresiones de violencia que se expresan en y con ellas.

En medio de la crisis de las instituciones educativas, la formación y las prácticas docentes siguen respondiendo inercialmente, en buena medida, a modelos pedagógicos centrados en la transmisión de conocimientos, a lógicas de heteronomía y autoritarismo (Ubilla, 2002: 6). Pero junto a ello convive la anomia y el desánimo, manteniendo a veces el ritual autoritario

pero sin lograr la obediencia silenciosa de las aulas de otro tiempo. Y entre el autoritarismo remanente y la destitución siguen emergiendo también los múltiples esfuerzos de «reconstrucción de vínculos y de redes que, en la medida en que permiten crecer con autonomía, se convierten en nuevos caminos y posibilidades» (Ubilla, 2002: 8).

Instituciones educativas, docentes y culturas juveniles

«No los entiendo, no sé qué les pasa.» «¡Esa música...! ¡Lo que se ponen! ¡Y cómo hablan!» «Nada les interesa, no están para nada...» Con enojo o angustia, con preocupación o resignación, frases como estas circulan cotidianamente entre los docentes de la enseñanza media —e incluso universitaria— de mi país. Con variantes locales, también en muchos otros países de América Latina. Algunas parecen atemporales: más o menos así han hablado siempre los adultos sobre los jóvenes. Otras parecen tener una marca particular de tiempo o lugar, de desencanto posmoderno y periférico. O, más bien, la marca del desencanto de los adultos con el desencanto de los jóvenes (Kaplún, 2008: 15).

Uno de los orígenes del llamado «malestar docente» es entonces la presencia de las culturas juveniles en el espacio educativo.

Culturas en plural, aunque aparezcan en primera instancia como una masa indiferenciada, donde las «sutiles» diferencias entre metaleros, rastas o punks escapan a la comprensión de los docentes... mientras sus alumnos se escapan por las ventanas de sus aulas. Escape metafórico, pero muchas veces también físico: estudiantes que desertan y ya no vuelven a las aulas. Tal vez lo peor sea el caso de los primeros, que se quedan pero parecen no estar allí (Kaplún, 2008: 15).

Uno de los componentes más dramáticos de esta crisis en los mecanismos institucionales de socialización e inclusión es el hecho de que

muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente.

«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» (Ibíd.: 16).

En el trabajo que venimos citando la pregunta central de investigación fue cómo construir pedagógicamente los conflictos entre diferentes culturas juveniles y entre ellas y el mundo adulto al interior de los sistemas educativos. Esta pregunta, a su vez, daba origen a otras dos. ¿Cómo entender —y cómo ayudar a docentes y jóvenes— a entender mejor los conflictos culturales que operan dentro de los sistemas educativos? Y —la segunda—: ¿cómo hacer de estos conflictos punto de partida de aprendizajes que posibiliten repensar y cambiar las prácticas de los actores y las instituciones?

Del material discursivo recogido en esa investigación se destaca una polaridad: chetos y planchas, denominaciones que aluden a ciertas estéticas, pero, sobre todo, a clases sociales. En principio tiene que ver con ricos (chetos) y pobres (planchas), pero ya veremos que la cuestión es más compleja. Y, por otro lado, la mayoría se ubica fuera de esos polos y fuera también de la mayor parte de las «tribus» o culturas mencionadas: son los «normales», los que no se destacan por esas singularidades pseudoidentificadorias y son vistos con desprecio desde ambos polos, en una especie de «sanción social a la normalidad», considerada más como falta que como forma legítima de ser y estar. Los chetos, los miran desde sus signos de distinción en el consumo, los planchas desde la amenaza que puede concretarse en agresión o robo de objetos de fuerte valor simbólico.

La polaridad chetos-planchas puede explicarse en el sustrato de clase que otorga consistencia a las distancias que ambos construyen entre sí.

Aunque opacada a veces tras las diferencias estéticas, de prácticas y lenguajes, ambos polos tienen una indeleble connotación de clase. Tan indeleble que, como dicen los jóvenes, «plancha se nace, no se hace». Y también cheto.

Esta polaridad se destaca del resto porque no es fácilmente canjeable. Se puede deambular entre «identidades de guardarropa», «ser» un tiempo hipi-llero y otro tiempo punkie, adoptando ciertas estéticas, códigos y prácticas. Pero no es posible «ser», realmente, plancha o cheto.

En estos caminos de construcción identitaria todo plancha necesita su cheto, su otro diferente, para construir y afirmar su identidad. Por eso lo construye discursivamente cuando no lo encuentra «realmente» (Kaplún, 2010: 3).

Por su parte Barboza se centra en el eje de la desigualdad:

[...] las identidades juveniles —punks, metaleros, etcétera—, son identidades transitorias, adquiridas. Yo las veo como momentos en la vida de los jóvenes, que de noche se pintan de color verde el pelo, se ponen unas cuantas tachas, se van al baile y son metaleros o punks con sus amigos. Cheto y plancha se nace y conforma un habitus en el sentido de Bourdieu; punk y los otros se hace. Creo que es una diferencia fundamental que está asociada a las realidades de nuestra sociedad. [...] Más allá de algunos recorridos individuales (alguno que optó por una moda plancha para hacerse vistoso, o algunos que intentan aparentar ser chetos para lograr una mejor apariencia de estatus), creo que genéricamente está representando la polaridad de la sociedad: riqueza-pobreza (Barboza, 2005: 6).

Estas polarizaciones amenazan con hacer estallar un sistema educativo que no aparece preparado para contener y procesar las diferencias. Martinis aporta a la génesis histórica de la ecuación educación-homogeneización:

El proceso de igualación, de homogeneización social, supuso la necesidad de sancionar la diferencia, de negarla, de borrarla. El proceso pedagógico moderno es un gran proceso de borramiento de diferencias, de generación de sujetos igualmente homogéneos. Es necesario hacer notar que un sistema basado en la noción de homogeneidad es un sistema excluyente, que expulsa. Se expulsa al diferente, el cual puede ser nominado de diversas formas:

anormal, discapacitado, indisciplinado, agresivo, carente... De este modo, un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad, ya que es expulsivo, genera desigualdad.

En este sentido el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. Se trata de una construcción en la cual la diferencia y la identidad tengan un lugar. El reconocimiento de aquello que identificamos como común, al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza (Martinis, 2005: 3).

Esto nos colocaría en condiciones de construir cohesión social en la diversidad, superando las violencias simbólicas y discursivas que conllevan las hegemonías y que, muchas veces, constituyen el sustrato de esas violencias físicas manifiestas que irrumpen en el escenario social sin aparente explicación.

Los sistemas educativos latinoamericanos se construyeron en buena medida como sistemas homogeneizadores, concebidos como una de las herramientas clave para resolver el dilema fundacional de las naciones latinoamericanas, que en palabras de Sarmiento (1845) se expresaba en la dicotomía civilización o barbarie [...].

Entre algunos adultos reaparece la fantasía de «civilizar a los planchas», sin embargo, parece tratarse de un esfuerzo condenado al fracaso y un modo de cerrar el camino a comprender quién es ese otro que apareció en las calles y en las aulas y qué nos está diciendo sobre una sociedad fragmentada. Construir sociedad desde esa fragmentación nos exige un diálogo intercultural profundo, que no implica sólo tolerar al otro, sino comprender lo que ese otro nos está diciendo, muchas veces violentamente, sobre nosotros mismos... (Kaplún, 2010: 13).

Los episodios de violencia en las instituciones educativas y los discursos sociales que se producen en torno a ellos parecen estar dando cuenta de la imposibilidad de entablar este diálogo intergeneracional e intercultural. Como decíamos en ese trabajo: «Necesitamos escuchar al diferente si queremos construir un mundo más igualitario, donde quepan todos los mundos» (Kaplún, 2010: 13).

La violencia y sus sentidos

Convengamos que un acto no sólo se hace violento en una época determinada, sino que también se genera donde se combinan una serie de condiciones y donde se da un entrecruzamiento de factores (económicos, políticos, sociales, culturales) (Adler, 1998: 259).

La inseguridad es sólo la palabra clave que expresa los principales miedos fundantes de la ciudadanía, que se debaten en el discurso político, que desafían nuestra posibilidad de vivir juntos, de construir comunidad-sociedad. Pero la sensibilidad a la inseguridad no procede exclusivamente de lo que percibimos como un aumento de la delincuencia menor, sino que obedece mucho más a la generalización de una relación más frágil e incierta con los hombres y las cosas (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Los miedos, las inseguridades y los comportamientos violentos constituyen la respuesta a una compleja gama de situaciones de precariedad e incertidumbre.

Los estudios antropológicos dan cuenta de la presencia casi ineludible de la violencia en las historias y mitos fundacionales de las naciones. El primer hecho que narra la Biblia tras la expulsión del Paraíso y la conformación de la primera familia es el asesinato de Abel por parte de su hermano Caín. El último es la crucifixión de Cristo. Un gran número de escudos nacionales presentan en su simbología armas, cañones, lanzas o animales caracterizados por su ferocidad: águilas, leones. Parecería sensato afirmar que la violencia idealizada bajo la forma de epopeya juega un papel central en la conformación de las pertenencias y las identidades de las naciones, los pueblos y los colectivos (Rocha, 2009).

A través de la historia, sea cual fuere la filiación y condición de los violentos, sus acciones se llevan a cabo en un escenario donde el temor de los débiles y el poder de los fuertes son los protagonistas morales de un drama incesante (Loy y Vidart, 2009).

Tomando lo planteado por estos autores podemos decir que a través de los comportamientos violentos se reafirman identidades y se ponen en juego roles y lugares relativos al poder. Esto nos aproxima a las funcionalidades y sentidos que la violencia puede estar expresando cuando incluye entre sus protagonistas adolescentes pertenecientes a distintos sectores sociales y adultos que ocupan lugares institucionales donde se concentran ciertos grados de autoridad. La violencia pone en juego la gobernabilidad institucional y el poder de cada uno de los actores.

Cuando intentamos pensar los actos de violencia cuyos protagonistas son jóvenes, debemos abocarnos a una comprensión de lo que significa la violencia en los jóvenes. Entendemos que ella se relaciona con los problemas de la pobreza y de la exclusión, aunque los mismos no la explican totalmente, debiéndose atender también al cuadro cultural e institucional propio de cada sociedad (Zaluar, 1996). Debe así analizarse la diversidad de conflictos (religiosos, de clase, étnicos, de género, de poder) que aparecen en las distintas realidades y cuya centralidad siempre varía. Aquí, el «mundo» o los «mundos» de la violencia se vincularían a la observación de redes sociales que organizan un conjunto de valores, estilos de vida y visiones de la realidad que expresarían los modos particulares de construcción social de dicha realidad (Velho, 1994). Desde nuestra perspectiva, la violencia de los jóvenes está expresando los conflictos que tienen lugar en los distintos ejes de relaciones sociales en que ellos están insertos (Viscardi, 1998: 6).

Adler cita de Puget y Pelento su conceptualización de la violencia, tomando como «particularmente significativo el componente violatorio de las normas y códigos básicos».

Este componente violatorio actúa sobre aquellos elementos que sostienen el espacio transubjetivo, o sea las reglas, normas y valores que posibilitan su constitución y el funcionamiento de quienes los ocupan. Estas se fundan en

dos organizadores básicos: el «no matarás» y el «no robarás». En situaciones de violencia social, quien ocupa un polo del vínculo ejerce una actividad coercitiva sobre el otro u otros. De este modo anula la autonomía del violentado, borrando las diferencias, propone un vínculo donde prevalece la irracionalidad sobre la razón y el hacer sobre el pensar (Adler, 1998: 261).

Para Duschatzky y Corea la violencia en nuestra cultura actual se presenta como una nueva forma de socialidad en nuestra cotidianidad, como un modo de relacionarse con los otros, como un sustrato. En la medida que no se conforma la categoría de «semejante», es decir, un otro semejante a mí, el/los sujeto/s no son capaces de construir la categoría de igualdad. El otro no opera como un límite y «no opera la percepción de transgresión».

Si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su transgresión. Desde esta perspectiva la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite (Duschatzky y Corea, 2002: 25).

Una importante parte de estas conductas violentas no pueden considerarse como instrumentales, en tanto formas delictivas que buscan un beneficio económico inmediato, sino que estarían respondiendo a un amplio y difuso cambio en las modalidades de manejo y resolución de conflictos, ya que apelan a niveles y formas de violencia que impactan a la opinión pública. Esta a su vez se hace eco de un difuso pero sostenido y por momentos creciente sentimiento de inseguridad que gana al conjunto de la población. Ante este sentimiento de amenaza y pérdida de credibilidad en los mecanismos tradicionales de socialización y control social se proponen respuestas basadas a su vez en la violencia, que amenazan con sumar al problema más que encaminar algún tipo de solución.

Adler nos propone dos líneas para poder reflexionar sobre situaciones o actos violentos: La primera línea conceptual es sobre la adolescencia y para ello profundiza en los aportes de D. Winnicott. Este desarrollo lo lleva a plantear el sentido del acto violento en la adolescencia.

Mediante el acto y quizás mediante el acto violento, el adolescente intenta transformar la realidad, intenta restaurar su identidad. Con el acto se reafirma, habría un «sentirse existiendo» con la acción. El acto puede ser un movimiento hacia la autonomía. En casos de mayor fragilidad emocional, el acto puede ser un intento por colmar sensaciones de «vacío interno», de desconcierto, confusión, futilidad, desesperanza, una «angustia de la nada». (Adler, 1998: 263).

Se pregunta si estas características son sólo de adolescentes específicos y si es observable en ámbitos como el educativo.

Cuando el ambiente pierde o no tiene —o no tuvo, o tuvo y fallaron— cualidades sostenedoras, protectoras y estructurantes, lo que queda en su lugar, en diferentes medidas, es un estado de precariedad que reactiva en el adolescente el desamparo originario del que parte siempre el ser humano. [...] Dado determinado tipo de condiciones, la ausencia de otro que «me mire», que «me piense», provocan vivencias de inermidad que son particularmente angustiantes y pueden desencadenar «una reacción en cadena» con conse-

cuencias imprevisibles. [...] No siempre el acto violento se anuda a vivencias de desamparo, pero parecen darse cita en forma conjunta. Eso es lo que a menudo encontramos: un adolescente en crisis, no pudiendo procesar psíquicamente sus tensiones, amenazado por un naufragio, sometido a situaciones precisas de dolor y abandono (Adler, 1998: 264).

Afirma el autor que no sólo el niño sino el adolescente necesita del marco de un ambiente de amparo. Esta afirmación da apertura a la segunda línea, en la que toma relevancia el papel de los adultos frente a los adolescentes y a los actos violentos que pueden llegar a protagonizar.

Los actos violentos, provengan de donde provengan, aturden, sorprenden, irrumpen. Es inevitable, en un primer momento, el repliegue escandalizado. En los actos violentos un sujeto se apropia de otro, lo despoja, lo segrega, lo hace ajeno. [...] El adolescente está expresando mediante el acto violento, seguramente una situación conflictiva que no ha podido resolver... (Adler, 1998: 266).

Esto obliga a incluir en el análisis de la violencia aparentemente protagonizada por niños o adolescentes el papel que juegan los adultos y sus instituciones.

Medios de comunicación, violencias y producción de sentidos

Resulta ineludible al momento de pensar sobre las causas, significados y efectos de las violencias que se producen en torno a las instituciones educativas analizar el papel que juegan los medios de comunicación en la producción y reproducción del imaginario social con relación a los jóvenes y sus relaciones con el mundo adulto, en especial con las instituciones educativas.

Las referencias al papel que juegan los medios masivos de comunicación en la construcción de las imágenes sociales, en especial de los jóvenes y adolescentes y la forma en que proyectan y resignifican las violencias, así como sus supuestos responsables, constituyen un lugar común en los discursos políticos y en las conversaciones cotidianas. Pero sería ingenuo pensar este fenómeno desde categorías simples tales como deformación de los hechos, mera distorsión de la información o puesta en juego de intereses políticos inmediatos. Menos ingenua es la afirmación de que ante el ranquin y la rentabilidad que este implica no hay valores ni principios que puedan poner límites.

Para aproximarnos a la comprensión de los efectos de los medios sobre el manejo social de los hechos de violencia que ocurren al interior de las instituciones educativas debemos analizar las sutiles maniobras discursivas presentes en sus procesos de producción de sentidos, en especial los relacionados a la producción de la noticia.

Es a través de estos medios que las situaciones de violencia resuenan en el conjunto de la sociedad y en la vida cotidiana, disparando sentimientos y actitudes en personas que se encuentran muy lejos del escenario de

los hechos. Los medios de comunicación no determinan nuestro pensamiento, pero inciden en aquello sobre lo que debemos pensar, si deseamos incluirnos entre los ciudadanos que están en contacto o «sintonía» con lo que acontece en la sociedad de que formamos parte. Inciden fuertemente en la preocupación de la población, en la construcción de la agenda política y el debate público.

La producción de la noticia siempre realiza un recorte de la situación de manera que el mensaje que se transmite alude a la existencia de un conflicto, pero elude el análisis e incluso el mero enunciado de la compleja trama causal que subyace a ese acto violento y por tanto, oculta aspectos esenciales de su génesis. 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. Pero no todos los jóvenes son tratados de la misma forma por la prensa. No es lo mismo ser un joven que un menor o un estudiante. Por lo general, el término *menor* se reserva a quienes han cometido o son propensos a cometer infracciones a la ley, mientras la palabra estudiante se reserva para los agredidos, las víctimas de la violencia desatada por otros jóvenes considerados como desadaptados. Unos se ubican del lado de la ferocidad y otros de la fragilidad; la paradoja radica en que los más frágiles parecen ser los menos vulnerables mientras los más postergados o excluidos socialmente se tienden a identificar con la ferocidad.

Estas diferencias al interior de los jóvenes también recurren a fronteras territoriales siguiendo los mapas de la segregación espacial. Esto lleva a la ubicación de la violencia juvenil dentro de los barrios más pobres como un supuesto implícito; conduce a la creación de imágenes estereotipadas, así como a partir de lo discursivo se pone en cuestión las posibilidades de integración de los jóvenes provenientes de los sectores más pobres a espacios tanto educativos como laborales compartidos con otros jóvenes.

Los discursos son parte de los relacionamientos sociales que están influidos por el poder simbólico, por las maneras de hacer, ver y hacer creer en una determinada visión del mundo. La comunicación social produce sentidos de los hechos, induce asociaciones y contribuye a modelar representaciones del mundo y de quienes lo habitan.

Van Dijk plantea la noción de marco de la noticia «La noticia no se caracteriza como una imagen de la realidad, que puede ser correcta o deformada, sino como un marco a través del cual se construye rutinariamente el mundo social» (Van Dijk, 1990: 32). La eficacia del mensaje radica en la construcción y naturalización de ese marco y no necesariamente en la noticia en que el receptor «hace foco». De esta forma se genera una dinámica a partir de dos procesos simultáneos: «un suceso se transforma en acontecimiento y un acontecimiento se transforma en relato informativo» (Tuchman, 1983: 207).

Las noticias de prensa forman parte activa de los procesos donde se construyen las nociones compartidas de la vida cotidiana, que crean nues-

tros conocimientos sobre lo que acontece. Además aportan un basamento cognitivo acerca de lo que debemos saber e incorporar intersubjetivamente. En los textos noticiosos se narran los sucesos a partir de los recursos culturales que una sociedad posee y negocia. Contienen formas narrativas que contribuyen a la estructuración de actitudes y valoraciones. Se constituyen así en espacios de refugio y de refuerzo de la vida cotidiana. Porque la narrativa es una forma de objetivación más allá del aquí y ahora: «el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en sociedad y llena esa vida de objetos significantes» (Berger y Luckman, 1986: 39).

Las noticias expresan las relaciones de fuerza y de sentido, por ello los discursos noticiosos se ubican como narrativas adultas acerca de los jóvenes. Desde allí construyen su «mirador», su «punto de vista» que determina una perspectiva de los hechos y define zonas de luces y de sombras. La poca visibilidad que la narrativa noticiosa da a los adultos comprometidos en el acontecimiento resulta clave para comprender las formas en las que se configura una representación del «ellos» —los jóvenes— asociada a los eventos concretos de desarrollo violento, mientras que los adultos —«nosotros»— aparecen atenuados en la escena.

Esta invisibilidad de las responsabilidades adultas obstaculiza el proceso de transformación de los vínculos.

Si los adultos nos reconocemos como parte del problema podremos construir una mejor relación con ellos, evitando actitudes que en realidad «echan leña al fuego». Esto no implica asumir una culpa que no es del todo nuestra, sino tener en cuenta que las soluciones a problemas relacionales exigen entender al otro, con sus iniciativas, sentimientos y formas de ver el problema (Giorgi, 2009: 133).

Desde esta perspectiva Chmiel, en una investigación acerca de las representaciones de los jóvenes en la prensa escrita, propone tomar las noticias como discursos estratégicos de reproducción de las lógicas de las relaciones intergeneracionales. Plantea que «lo joven» mantiene una contradicción en el imaginario adulto. Por un lado es valorado (lo estético, lo productivo, la apertura mental, etcétera) y por otro es receptor de discursos estigmatizantes (debilidad en el orden normativo, falta de disciplinamiento en el estudio o en el trabajo, etcétera) (Chmiel, 2010). Así, «lo joven» aparece como una población a proteger o racionalizar, a empoderar o a controlar. «Con buenas o malas intenciones, este tinglado discursivo coloca a los jóvenes del lado de la fragilidad o de la ferocidad» (Hopenhayn, 2004: 6).

De esta forma las asociaciones inducidas desde los medios de comunicación van ligando las concepciones de lo joven, van construyendo una imagen tendiente a establecer fronteras tanto intergeneracional como geográficas en las que también entra la referencia espacial del deber ser-estar: unos dentro de las instituciones educativas y otros lejos de ellas.

Al mismo tiempo la sucesión de representaciones sobre los jóvenes que se construye en las noticias anexa la presencia de drogas y alcohol, justificando la insistencia en la necesidad de mayor control de parte del mundo adulto y sus instituciones. En estos constructos, como decíamos

antes, quedan fuera de la génesis de las violencias los adultos y las propias instituciones focalizando la problemática en los jóvenes y, dentro de estos, en los más vulnerables.

La «magia» del lenguaje en los discursos construye espacios de significación acerca de la juventud que son orientados de acuerdo a los intereses adultos. Estos espacios no son fijos, por lo tanto el poder de la palabra podría colaborar con una posible movilidad e incluso desvanecimiento de esas fronteras. Pero estos movimientos no se presentan como posibles en forma espontánea. Como lo muestra Chmiel, además, el manejo de la imagen de los jóvenes resulta coincidente en medios de prensa catalogados como contrapuestos en cuanto a sus posturas ideológicas y políticas, por lo que podría hablarse de un consenso generacional (Chmiel, 2010).

La violencia y las instituciones educativas

Cuando hablamos de las violencias en las instituciones educativas resulta pertinente detenernos en el sentido de la expresión «en». ¿Estamos hablando de aquellas violencias que tienen lugar en la trama institucional, o nos referimos al espacio físico-locativo del centro educativo? En cualquiera de los casos ¿cuál es la frontera que define el adentro y el afuera? En caso de referirnos al entramado institucional ¿incluye a las familias? En la acepción espacial ¿incluye los alrededores, la puerta, las esquinas, los lugares de encuentro donde concurren los alumnos e interactúan con otras personas?

Una rápida recorrida por la bibliografía relativa al tema da cuenta de diferentes posicionamientos que a su vez se relacionan con las formas de pensar la causalidad y los sentidos de los hechos violentos.

- El centro educativo es un espacio en que se expresan violencias presentes en el conjunto de la sociedad.
- Las instituciones educativas no son un mero lugar físico sino actores que participan en la génesis de la violencia y sus expresiones.

Si bien ambos enfoques no son dicotómicos, el primero favorece la desresponsabilización de la institución y sus actores, genera la tentación de colocar el problema en personas ajenas al entramado vincular propio. Mientras que el segundo invita a problematizar acerca de las violencias generadas desde la propia institución: aspecto que suele resultar difícil de asumir desde los lugares institucionales.

Giglia propone hablar sobre *violencias* en la escuela en la medida que esta forma de expresarlo «aportará la distancia necesaria para poder diferenciar entrecruzamientos, sentidos y orígenes múltiples. Sobre todo distinguir qué es lo propio y qué es lo ajeno de aquello que se escenifica en la escuela» (Giglia, 2002: 19).

La educación tiene forzosamente que inhibir, prohibir, sojuzgar. [...] el niño se somete o es sometido para ser admitido como miembro del grupo. Para lograrlo deberá aprehender los objetos culturales (no sólo contenidos curri-

culares, sino valores, normas, formas de proceder) que la escuela ha seleccionado a su criterio (Giglia, 2002: 20).

Como otros autores ya citados, alude a la pretendida homogeneización que la escuela propone: la escuela «habla a todos por igual negando así toda desigualdad inicial». Esto de alguna forma llevará a la instalación de violencia excesiva al pretender anular las diferencias.

La autora invita a pensar en dos componentes claramente diferenciales en el relacionamiento del niño con la institución.

Los diferentes síntomas que manifiestan los niños en el ámbito escolar serían expresión de una relación conflictiva o de procesos psicológicos necesarios para el desarrollo afectivo de los mismos. [...] El docente debería tener en cuenta que los estallidos de oposiciones, interpelaciones y desafíos son también condición necesaria para la salida exogámica [...]. Todo trabajo de campo que aspire a abordar las violencias en la escuela debería dedicar un tiempo considerable a diagnosticar a qué violencia responden los hechos que se describen como tales (Giglia, 2002: 20).

De ahí la importancia de los equipos multidisciplinares o interdisciplinares.

En los últimos años asistimos a un cambio en la perspectiva de análisis de la violencia en la escuela. Como lo afirma Filmus:

A lo largo de la última década, la investigación en el campo de la violencia en la escuela ha cambiado desde una perspectiva individual centrada en factores psicológicos o familiares del perpetrador, hacia un enfoque sociocultural. Esto implicó significarlo como un fenómeno histórico y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se correlaciona el incremento de las desigualdades económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social (Filmus, 2003: 23).

Por su parte Viscardi sostiene:

Análiticamente, la violencia en el espacio escolar remite a dos grandes dimensiones cuyo nexos permite comprender la especificidad del fenómeno. Una refiere a los conflictos en los que los jóvenes están insertos en su espacio social local y en sus trayectorias, con los que ellos penetran en la escuela y que pueden o no transformarse en actos violentos en el espacio escolar. La otra remite a los conflictos propios a la institución escolar en decadencia y que hacen a su papel en el conjunto de la sociedad y del orden social, que se expresa en la totalidad de las acciones institucionales que la escuela implica (programas, comportamientos docentes, juicios docentes, etcétera). Las conductas violentas de los jóvenes en la escuela serían producto de una conjunción o una combinación de estos dos elementos, marcadas, como sostiene dos Santos (1995), por la complejidad de la relación entre educación y medio social, en un diagrama en que existe un espacio social marcado por el desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones que concurren a ellas (Viscardi, 1998).

Señala que se puede observar «la existencia de fenómenos de estigmatización, de banalización de la violencia en las relaciones interpersonales, de falta de sentido atribuido en la educación y de distanciamiento de los adultos responsables de la institución» (Viscardi, 1999: 143).

Entiende que estos procesos se generan en íntima conexión con las prácticas y la rutina escolar. La emergencia de las violencias en el espacio escolar pondría de manifiesto «las dificultades que enfrenta el sistema educativo para actuar como guía activa y crítica en la construcción de trayectorias de vida de los jóvenes» (Viscardi, 1999: 147).

Este planteo es coincidente con el realizado por Viñar —citado por Adler (1998: 226)—: «el acto violento nos revela el estado de la institución donde se da, de sus sujetos, de sus grupos. El acto violento nos revela que algo no funciona como esperábamos y nos interpela como sujetos sociales que se conmocionan frente a él».

Lewkowicz va más allá en la interpretación del mensaje que estas violencias encierran:

La violencia como estallido, como descarga incontrolada, es el índice de la incapacidad de la escuela y su dispositivo pedagógico para instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica de una moralidad que trascienda y marque al individuo.

La vigilancia, la sanción y el examen como instrumentos básicos de poder disciplinario están allí, intactos en las instituciones escolares, simulando su operatividad. «Nosotros hacemos como que enseñamos y ellos hacen como que aprenden» dicen hoy los docentes, conscientes del quiebre del modelo instituyente. El proyecto moderno se desfonda y exige pensar nuevas funciones, tareas y sentido para las instituciones escolares que de esta manera, sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica, se convierten en galpones (Lewkowicz, 2004: 32).

Esteve, Franco y Vera (1995) utilizan una metáfora para dar cuenta de esta «fragilización». Compara la situación de los profesores ante el cambio social

con la de un grupo de actores, vestidos con trajes de época, a los que sin previo aviso se les cambia el decorado en mitad de la escena. Un nuevo decorado posmoderno, colorista y fluorescente oculta el decorado inicial clásico y severo. La primera reacción de nuestros actores sería de sorpresa; después tensión y desconcierto con un fuerte sentimiento de agresividad, deseando acabar la obra para buscar a los responsables, o al menos para procurar una explicación.

La expresión «malestar docente» intenta dar cuenta de esta sensación de desconcierto, impotencia y descalificación que experimentan ante los cambios de unos y las inercias de otros. Estos docentes desconcertados y desautorizados interactúan con jóvenes para los cuales el nuevo escenario es su entorno de vida y perciben la institución y su simbología como algo caduco e irrelevante.

Viscardi plantea una correlación entre el sentimiento de integración que puedan tener los jóvenes en el grupo y con sus pares con la identificación de los fenómenos de violencia. «(V)iolencia y capacidad de construir vínculos personales ampliados con los pares están en oposición» (Viscardi, 2008: 149).

El tedio se encuentra en la base de una relación deteriorada entre los jóvenes y el centro educativo. «Hay que venir al liceo... *para tener un traba-*

jo», que en verdad no está claro que se obtendrá. «Si el vínculo con el liceo radica en la conciencia salarial, la pérdida de eficacia del estudio como estrategia de integración al mundo del trabajo —sus promesas no cumplidas— explica en parte el desánimo de estos jóvenes» (Viscardi, 2008: 150). Pero el tedio y el desánimo no es exclusivo de los alumnos. En el mundo adulto existe una tendencia a desvalorizar la utilidad de la educación para enfrentar los «problemas de la vida». Por su parte, los propios docentes por momentos perciben su tarea como un imposible, una especie de ritual condenado a la frustración.

En nuestra conceptualización incluimos dentro de las expresiones de violencia las agresiones físicas a personas, objetos o bienes públicos o privados, las actitudes y expresiones verbales o escritas (graffitis) que descalifican o agravan, los intentos de exclusión, segregación y otras acciones contrarias a los derechos de las personas. El ocultamiento que se realiza con relación a ciertas violencias que estarían dentro de lo tolerable (las llamadas incivildades) lleva a que la noticia sea la violencia de los alumnos, desconociendo aquellas violencias que la institución educativa ejerce en su accionar cotidiano, ya sea a través de la acción o la omisión. La violencia en la escuela y su entorno constituye un modo de trato habitual y cotidiano, identificada como violencia sólo por observadores externos y no por sus agentes.

Según Ubilla la violencia que se genera en el ámbito educativo es una violencia ética que se expresaría en el relacionamiento entre los sujetos. La misma estaría centrada en la frustración. Señala que la violencia «no se experimenta como violencia institucionalizada sino como condición de normalidad». Plantea esta normalización como una herencia de la ética neoliberal, que sería tanto más fuerte cuanto más se vuelve normal. «Su fuerza radica en hacernos sentir que esa ética, esas normas y esas relaciones sociales son parte inseparable de nuestra vida» (Ubilla, 2002: 5-6).

El acto violento es un drama múltiple y no se puede descontextualizar de la realidad social, institucional, del país, y muy especialmente del lugar asignado a la educación y sus instituciones en el proyecto de vida de los alumnos.

Adler señala el papel clave del adulto para el adolescente en tanto estructurante de las normas, de la permisividad y de las prohibiciones:

Si en una institución educativa los actos «moderadamente» violentos se repiten en forma cotidiana y no hay quien ponga límites, ni hay quien los enfrente, las posibilidades que las cosas terminen mal se acrecientan. Si los hechos violentos protagonizados por adolescentes no son abordados en un preciso momento, si tendemos a desmentir o a negar su existencia, aparecerán en forma más intensa y espeluznante con el correr del tiempo (Adler, 1998: 267).

Por su parte y en similar línea de análisis Viscardi identifica como una de las dificultades en la convivencia institucional las disparidades en el relacionamiento con los docentes.

Eso torna difícil el establecimiento de reglas y límites y acentúa la presencia de violencias e incivildades al interior del centro escolar, porque la

ausencia de una regularidad normativamente asegurada en el trato con los docentes imposibilita determinar claramente cuáles son los límites que no pueden sobrepasarse. A su vez, en este clima escolar los conflictos y las violencias pueden emerger como forma de apropiación expresiva del liceo, especialmente por parte de aquellos que más dificultades tienen para sentirse socialmente integrados a la vida escolar (Viscardi, 2008: 151).

Otro aspecto que plantea es que el despliegue de la violencia también surgiría como una forma de establecer jerarquías al interior de los jóvenes, exigiendo un difícil aprendizaje sobre cómo enfrentarse a la violencia ejercida por algunos grupos de pares.

Esta socialización violenta implica aprendizajes y estrategias de defensa, sea por la interiorización de una actitud de violencia hacia los pares, sea por un distanciamiento y retiro al interior del recinto escolar. En sus rituales, la violencia se absorbe desde el juego violento cotidiano, el juego de las miradas y las provocaciones, hasta la explosión de conflictos serios (Ibíd., 2008: 151).

Señala que si bien los adultos de la institución identifican los fenómenos de violencia cotidianos, la actitud frente a estos es, por lo general, de no tomar medidas al respecto. Viscardi entiende que esta actitud puede ser resultado de «la concepción filosófica que sustenta la educación uruguaya».

Al igual que en Francia, (en Uruguay) la escuela es concebida como un lugar de enseñanza y las violencias no son materia a tratar [...]. Esta actitud se constituye en una dificultad para la propia tarea de enseñanza. Al relegar el problema y no integrarlo a la tarea educativa, el fenómeno se transforma en una problemática creciente que atenta contra la propia tarea educativa, en el sentido estricto de transmisión de conocimientos. De este modo, la separación formal que hace de las violencias e incivildades materias exteriores a la relación educativa acaba atentando contra los propios objetivos de la educación (Ibíd., 2008: 152).

Los docentes aún hoy, entienden que el eje de su trabajo y relación con los jóvenes es la relación con el saber. Esto se plasma en faltas de herramientas de trabajo, de prácticas y de respuestas frente a problemáticas sociales que no se resuelven de forma razonada en una ecuación o en un pizarrón, sino a través del relacionamiento con el otro (Ibíd., 2008: 157).

Es posible entonces interpretar ciertos comportamientos «violentos» o las llamadas incivildades como respuesta casi «natural» ante la incapacidad instituyente del sistema. Pero también es posible interpretarlos como parte de un proceso de construcción de identidades y de prácticas de subjetividad, frente a las situaciones de crisis e incertidumbre en las que ambos actores están sumergidos y en las que se pretende la afirmación como sujetos plenos que parece desconocerlos.

Viscardi analiza la percepción que de estas violencias tienen los diferentes actores. Señala que a diferencia de la perspectiva de los adultos, los jóvenes no perciben necesariamente que exista violencia en el espacio educativo. Desde la mirada de los jóvenes «la violencia es básicamente agresión física entre los alumnos de la institución; las agresiones contra los profesores y la depredación de materiales aparecen como hechos secundarios» (Ibíd, 2008: 147).

Frente a estos procesos surgen las representaciones que de los hechos violentos en la escuela tienen los distintos grupos sociales, que contribuyen también a la construcción social de la violencia en el espacio escolar. La más significativa para nuestro estudio es el intento por estigmatizar el fenómeno, dando así respuesta a la preocupación que surge cuando la violencia, aquello que no forma parte de nuestro mundo social, está dentro de nuestras instituciones de integración. Con el estigma, conseguimos identificarlo y colocarlo en un espacio social ajeno y de esta manera «reasegurar» nuestro espacio de pertenencia. Esto abre un período de construcción del estigma que está empezando y en el que los conflictos sociales, simbólicos y materiales, determinarán cómo se construye al otro (Viscardi, 1998).

Como planteaba Goffman (1995) el estigma es producto de relaciones que se establecen entre grupos y no de atributos biológicos o inmutables. Pero Viscardi propone usar el concepto en dos sentidos:

En primer lugar [...] para comprender cómo se da el manejo del estigma en las interacciones cara a cara. Por ejemplo, dentro de la institución escolar, cómo los diversos agentes visualizan a los demás, generan o recrean estigmas, adoptan o manejan aquellos que les son atribuidos. Esto es indispensable para comprender los ejes conflictivos que aparecen en la escuela y que emergen con el estigma.

Pero [...] el estigma es un concepto que implica un proceso social, incluyendo las relaciones de poder que ello implica [...]. Puede ampliarse entonces el concepto y aplicarse al modo en que un colectivo es estigmatizado por otro, el modo por el cual grupos sociales son diferenciados negativamente [...] como una forma de relación entre grupos sociales o instituciones donde unos imponen a otros y otros aceptan la estigmatización como una expresión cristalizada de poder. [...] Las propias instituciones escolares pueden ser estigmatizadas en tanto «violentas», haciendo referencia no sólo a la presencia de actos violentos, sino asociando también una pluralidad de fenómenos «peligrosos» tales como el consumo de drogas y de alcohol (Ibíd.: 1998).

Surge entonces la asociación violencia/escuela pública como una asociación estigmatizante:

Significa que los hechos de violencia que surgen en el espacio social escolar son de tal modo tratados y reinterpretados por la sociedad que la violencia pasa a caracterizar, como su rasgo primero y negativo, a dicho espacio. Surgen escuelas, territorialmente localizadas, a veces con relación a la marginalidad y a veces no, que no son vistas como centros educativos, sino como centros violentos, lo que esfuma todas las demás características de dichas escuelas: sus problemáticas, los recursos que puedan brindar al medio, el esfuerzo de su personal por solucionar estos problemas o, simplemente, el hecho de ser un centro educativo al que asisten jóvenes y no solamente «jóvenes violentos». [...]

Esta estigmatización imposibilita la comprensión de los fenómenos de violencia como producto de circunstancias históricas precisas, y los hace aparecer como una característica inherente a dicho espacio escolar. Se identifica así a una institución patológica en su funcionamiento. Frente a la presencia de una institución pública en la que siguen generándose hechos de violencia que precisan de una respuesta, y en un panorama en que se refuerzan las respuestas de tipo coercitivas en detrimento de

aquellas de tipo integrativas, las soluciones se presentan en términos de «defensa social». En tanto institución de control social, la escuela pasa a responder a los fenómenos de violencia que se ejercen en ella de forma violenta, reforzando el camino de la exclusión como forma de salvar su propia integridad (Viscardi, 1998).

Hay todavía un tercer abordaje posible para los fenómenos de estigmatización: su transformación en emblema por parte de quienes los sufren, estableciendo una defensa mucho más eficiente, al menos en el corto plazo, que la aceptación pasiva. Aquello de lo que se me acusa lo afirmo con orgullo. Así lo planteamos en un trabajo anterior para el caso de los «planchas» (Kaplún, 2008: 155-157). Más allá de su origen, el nombre parecía referir inicialmente a lo mismo que el término anterior «terrajá»: el pobre de «mal gusto», en una asociación indivisible entre clase y estética. Pero aquel término funcionaba siempre como despreciativo, y este nuevo fue rápidamente cargado de orgullo. Rodeado además de una fuerte producción cultural propia, con banda musical sonora de cumbia villera, el plancha no baja la cabeza: mira de frente y da miedo. Y se enorgullece de provocarlo.

Tal vez por ello y tal vez por esa fuerza cultural, atrae incluso la imitación de otras clases. Y estigmatiza a su vez a su opuesto sociocultural, los chetos, en una polarización de la que es difícil escapar en el ámbito escolar —y en otros—. Todo aquel que «parezca» cheto, por su estética y/o sus aspiraciones de ascenso social, es pasible de recibir la etiqueta estigmatizante. Es el ambiente para una guerra latente, dentro y fuera del espacio escolar.

En el mencionado trabajo rastreamos el origen de esta emergencia sociocultural en la crisis de comienzos de la década pasada, que sumó al crecimiento de la desigualdad construido en los noventa una importante cuota de desesperanza. Si no hay trabajo decente ni expectativa de conseguirlo, si la educación no ofrece caminos para ello, la desesperanza puede convertirse en desesperación. Si ese es el punto, el camino de la afirmación agresiva del estigma puede incluso ser, paradójicamente, más saludable que la vergüenza y la resignación. En ese contexto los intentos normatizadores tradicionales del sistema educativo pueden resultar francamente inútiles.

Aunque los indicadores socioeconómicos hayan mejorado notoriamente desde ese momento hasta ahora y el contexto político pueda haber reavivado expectativas de cambio, todo indica que la construcción sociocultural de esos años resultó más duradera.

La educación, la vida y sus sentidos: una clave para comprender las violencias

Al momento de pensar el sentido que adquiere la educación en los proyectos de vida de las actuales generaciones surge que esta suele percibirse como demasiado lejos de los temas, problemas e intereses tanto

de los educandos como de sus familias y lo que parece más grave aún de los propios educadores. Podría hablarse de una brecha demasiado ancha entre la educación y la vida. En el trabajo anterior ya citado exploramos algunos de los motivos de esta pérdida de sentido para sus actores.

El liceo, la enseñanza media común, aparece en la preparación de estudiantes y docentes, demasiado lejos de la vida. [...] La distancia entre lo que el liceo ofrece y sus intereses es demasiado grande.

Esto es también percibido por muchos docentes, y está en la raíz de su malestar. La pérdida de sentido del espacio educativo es algo sentido por muchos, pero no está claro si es posible reconstruirlo y cómo, más allá de algunas ideas generales como las de escuchar a los jóvenes.

La enseñanza media técnica, aunque ha sido la cenicienta del sistema educativo uruguayo, aparece ahora relativamente menos golpeada por la pérdida de sentido. Ella ofrece, al menos simbólicamente, una conexión con el mundo del trabajo (Kaplún, 2008: 87).

Y en las conclusiones de aquel trabajo afirmábamos:

Lo sabíamos antes de empezar, pero se fue confirmando, por momentos de modo dramático. Para muchos actores el espacio educativo ha perdido sentido. O, más precisamente, la institución escolar ha perdido sentido, al menos en el caso de la enseñanza media (y especialmente la común). El simulacro educativo gana las aulas. El «como si»: «nosotros hacemos como que enseñamos, ellos hacen cómo que aprenden». El malestar docente es con los jóvenes, pero también consigo mismos.

En el origen de esta pérdida de sentido hay diversos factores. Algunos podríamos llamarlos sistémicos. Para la mayoría al final del camino no hay nada: ni estudios universitarios ni trabajo. Esto a pesar de las sucesivas modas que intentaron poner en línea al sistema educativo con las necesidades del mercado, mientras el mercado se desregulaba y se volvía impredecible (Wyn y Dwyer, 2000: 18).

Pero la educación escolarizada todavía funciona como legitimadora de la desigualdad; «no me (le) dio la cabeza para estudiar, por eso no me (le) fue mejor en la vida». Pero cada vez menos. Muchos jóvenes y muchos docentes saben que «por más que estudies no hay trabajo», al menos trabajo decente [...].

En los noventa el Estado se retira, el mercado no ofrece nada y la escuela queda allí, como trinchera, como frontera (Duschatzky, 1999). Último lugar en el que todavía algunos pretenden formar al ciudadano, aunque ya no haya ciudadanía.

Sin embargo, el panorama no es tan homogéneo. En nuestra investigación fue surgiendo una diferencia entre la enseñanza media común y la técnica. La primera casi no tiene sentido si no conduce a la Universidad, y demasiadas veces no conduce allí. La segunda mantiene la ilusión de que el oficio adquirido permita trabajar. No lo consigue en muchos casos, pero al menos establece algunos vínculos culturales y psicológicos con el mundo del trabajo. Especialmente en los espacios de taller, que pueden sentirse como algo útil y gratificante en sí mismo. El tipo de espacio institucional, además, suele resultar mucho más contenedor. Sin grandes ilusiones, pero

los jóvenes intuyen que, con todo, hay aquí un sentido educativo vigente: «la base es la UTU, fumátela de a poco»¹ (Kaplún, 2008: 178-179).

Estas percepciones pueden marcar uno de los posibles caminos para la recuperación del sentido de lo educativo: ubicar mejor el papel de la educación en la vinculación con el mundo del trabajo. El otro es más general: cómo recuperar el sentido de la educación para sus propios actores, sabiendo que no podrá ser ya el mismo que el que tuvo para otras generaciones. Pero, como afirmaba Bleichmar (2008), la recuperación del papel de la educación en la construcción de futuro.

De la depositación en los educandos a la perspectiva de la convivencia

Los nuevos enfoques a que nos hemos referido descentran la problemática de la violencia en los centros educativos de los niños, niñas y adolescentes y habilitan nuevas formas de construir el conflicto. Se introduce así una perspectiva vincular, intergeneracional e institucional del problema involucrando a todos los actores que interactúan en el espacio educativo. Un ejemplo de las intervenciones que se realizan desde esta perspectiva es la que se desarrolló en el marco del Proyecto «Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes» (ANEP-OPP-UNA-ONU, 2007-2010).

El programa propone asumir

que todos los actores implicados en los centros educativos son claves en los asuntos de convivencia: los responsables institucionales, los docentes, los directores, los cuerpos inspectivos, los niños y adolescentes, los administrativos, el personal de servicio, etcétera (Bentancor *et al.*, 2010: 3).

El reconocimiento de la corresponsabilidad lleva a reorientar la mirada hacia el análisis crítico de las propias prácticas en procura de nuevos aprendizajes a través de los cuales recomponer la convivencia al interior de los centros educativos tomándola como núcleo central del proceso educativo:

Aprender junto con los educadores, maestros, profesores, gestores de centros, que ante el fenómeno al que estamos enfrentados se trata de recomponer ciertos lazos sociales. Volver universal a la educación sigue siendo el motor político de todo trabajo destinado a contribuir y mejorar la convivencia (Ibíd.: 4).

En última instancia se trata de «incorporar la dimensión de la convivencia como un componente relevante en el diseño, gestión y evaluación de las políticas educativas» (Ibíd.: 6).

De esto se deriva un conjunto de lineamientos operativos tales como la necesaria flexibilización de los espacios pedagógicos y de los tránsitos educativos; la permanencia de los colectivos docentes pensados como

1 Ingenua y polémica frase con el que un grupo de estudiantes de UTU sintetizó sus conclusiones de la discusión precisamente en torno al sentido de asistir a la escuela técnica, en una de las experiencias de investigación-acción que se reseña en ese trabajo.

equipos; la importancia de propiciar espacios colectivos de construcción y articulación para la gestión de los centros; la promoción de ámbitos de participación como estrategia privilegiada para el mejoramiento de los asuntos de convivencia; la incorporación de actividades no formales en la vida institucional y la participación de los niños y adolescentes en la comunidad educativa y la revisión de la normativa.

Los autores son enfáticos en que esta propuesta no es una mera técnica pedagógica sino que sólo es posible a partir de una revisión profunda de las prácticas educativas, particularmente las docentes. La construcción de climas favorables exige el compromiso y participación de todos, la aceptación de lo diverso, de lo plural; requiere una coherencia entre lo que se dice con relación al convivir y las prácticas mismas de la convivencia.

Para la generación de buenos climas de convivencia, un eje fundamental está relacionado con el diálogo, enmarcado en un modelo de comunicación abierta, plural. El diálogo requiere de un conjunto de actitudes tales como respeto mutuo, evitación de actitudes autoritarias, actitud constructiva de quienes participan. Este punto se relaciona a la posibilidad de brindar información clara, centrarse y conocer sobre el tema que se está dialogando, mensajes claros, inteligibles, no confusos, respeto al punto de vista ajeno, disposición a modificar las posturas propias si es necesario.

Un aspecto esencial de este nuevo modelo de relación es la recuperación de la importancia y el sentido de la palabra. «La palabra tiene un lugar privilegiado en cualquier propuesta de escuela pacífica; el desarrollo de la capacidad de expresión y de la escucha atenta constituye el pilar de un programa de prevención de la violencia» (Coronado, 2008: 95).

Esta propuesta no implica desconocer ni silenciar los conflictos sino tramitarlos a través del diálogo y el respeto entre los actores.

Pensar a los centros desde una perspectiva de convivencia no implica posicionarse desde un lugar de no existencia de conflictos, sino que, por el contrario, requerirá de su integración para su análisis y diagramación de estrategias que promuevan su tramitación, visualizando a los mismos como instancias promotoras de aprendizajes (Bentancor, Briozzo y Rebour, 2009: 25).

2. PRIMER ACERCAMIENTO:

LA VISIÓN DE LOS RESPONSABLES INSTITUCIONALES

Explorar el tema de la violencia y los significados que adquiere para los diferentes actores que comparten el espacio educativo impuso, como actividad inicial, un acercamiento a los responsables institucionales de los centros educativos. En primer lugar, por tratarse de una voz calificada para el diagnóstico global de la institución debido al conocimiento que poseen de los distintos estamentos que la integran y las situaciones que se deben enfrentar cotidianamente. En segundo lugar, la realización de entrevistas tuvo como objetivo establecer la disposición y necesidad de involucrarse en una propuesta conjunta con el equipo del proyecto a los efectos de profundizar en la temática.

Tratándose de un estudio cualitativo, se recurrió a la metodología de la entrevista en profundidad con una pauta mínima de dimensiones previamente definida, abierta a los posibles emergentes de condiciones y situaciones que los entrevistados consideraran relevante expresar. Como primera aproximación al universo de estudio, conformado por los tres niveles de la educación pública (escuelas, liceos y escuelas técnicas) se obtuvo información en cinco grandes núcleos temáticos: la composición y principales características de los alumnos que concurrían al centro educativo, los perfiles profesionales y actitudes de los docentes frente a las situaciones de violencia, la composición familiar de los alumnos y su disposición a participar en las actividades de la institución, las características de la comunidad y niveles de apoyo a las actividades del centro, y las principales situaciones de violencia experimentadas con la interpretación que de ellas hacían los entrevistados.

En total se relevaron las opiniones de los responsables institucionales (directores y/o subdirectores) en siete centros educativos que fueron ubicados dentro de dos caracterizaciones amplias según sus entornos barriales (favorables y críticos) y que además debían contar con la presencia física de los servicios en los tres niveles de enseñanza. A partir del análisis del material relevado se procedió a la selección de los centros que participaron de las siguientes etapas del proyecto.

A continuación se presenta una selección de las expresiones recogidas durante las entrevistas en las dimensiones señaladas. Oscilando entre la

impotencia y el compromiso, ellas aportan un repertorio de situaciones cotidianas e ilustran difíciles problemáticas, ofreciendo también posibles pistas para construir alternativas y ubicar soluciones comprensivas a las complejidades del fenómeno.

Alumnos heterogéneos, expectativas dispares

Los niños provienen de diferentes zonas por más que desde el año pasado he tratado de restringir y que los niños sean los que corresponden a la escuela. La escuela es catalogada como la mejor de la zona, y entonces han venido niños de más lejos, de zonas que no le corresponde y es un problema. Te diría que es una escuela que va en declive. Yo conozco la escuela desde hace 31 años cuando era maestra y volví hace dos años como directora y hay una diferencia abismal, abismal. Me estoy tratando de restringir a los niños del barrio.

En general los alumnos son de la zona, pero tenemos niños cuyos padres no quieren que vayan a la escuela de su propio barrio, vienen otros también de zonas aledañas porque tenemos determinadas líneas de ómnibus al lado, de modo que a muchos padres les conviene: dejan al niño y se van a trabajar.

En esta escuela andamos en un 20 o 21% de repetición. El de la repetición es todo un tema, si bien se han hecho estudios acerca de si vale o no vale la pena la repetición, también el maestro tiene su libertad de cátedra, y su libertad de definición, lo que hace que se tenga que llegar a un consenso al momento de definir la repetición. Hay maestros que son de la postura «hay que repetir, hay que repetir», y después vemos en los resultados que no hay un cambio al año siguiente..., hay un cambio de edad de pares en el grupo, problemas de violencia, de peleas... Tenemos un alto índice de repetición.

En cuanto al ausentismo, tenemos lo que se ha dado en llamar «ausentismo intermitente» el niño falta porque «me dormí», falta porque «me acosté tarde», «porque me dolía la garganta», «porque acompañé a mi madre a cobrar la asignación familiar»..., siempre hay entre 80 y 100 niños que faltan por día, pero no son siempre los mismos.

Tenemos una población estudiantil que cambia totalmente de un turno a otro. En la mañana la mayoría es ciclo básico, en la tarde es cuando tenemos mayor disponibilidad locativa, y en la noche viene gente adulta, trabajadora, con otros intereses [...] Claramente la situación en la noche es diferente; los alumnos que vienen a esa hora es gente que sale de trabajar a las 18 h y vienen a hacer cursos. Esa población es muy buena, pero por el otro lado a veces se junta gente que no trabaja y son poblaciones difíciles ... esos son alumnos mayores de 15 años, que no es que sean malos, pero de pronto tienen cinco años sin pasar por un centro educativo.

Es una población aluvional, los alumnos provienen del barrio que es de clase media, pero también de las líneas de ómnibus que pasan por aquí. El descenso en la matrícula de los liceos públicos de la zona central lleva a que queden lugares en marzo, cuando los padres que viven en zonas periféricas toman nota que tienen que inscribir al hijo para cobrar la asignación y se anotan donde todavía hay lugar. Por otra parte, algunos padres desean «salir» del liceo de «malandros» del barrio y tienen la expectativa de que si sus hijos vienen a este centro por ser uno de buen entorno lo lograrán,

a pesar de que tienen una hora de viaje. También nos llegan alumnos expulsados de liceos privados. No existe un perfil único, es variada nuestra población de alumnos.

Yo tengo como mil estudiantes, de ese total 100 son conflictivos ¿qué hago?; saco a los conflictivos y trabajamos con los 900? Precioso, pero no, tenés que atenderlos. ¿Cómo? Si sabés que esos 100 te distorsionan el resto y además hacen que entre los 900 muchos se vayan y abandonen, otros no logran el cometido de hacer un curso como se debe hacer, ya que tampoco se puede y el docente tampoco trabaja como quiere, pero claro ese no es el camino. Mirá que yo tengo muchos años de experiencia en esto y es un tema que viene creciendo año tras año.

Yo pienso que los problemas dentro de la escuela pueden ser solucionables. En un «mea culpa», debo decir que soy una persona con el «sí» muy fácil, entonces, viene gente con problemas de otras escuelas que los quieren cambiar. Apenas veo cómo viene el problema pienso «no lo voy a agarrar, no lo voy a agarrar», y después termino agarrándolo... Inclusive a veces las maestras me dicen que si seguimos agarrando más problemas, es contagiable. Este año, por ejemplo, tuvimos unos cuatro o cinco ingresos de desbordes de otras escuelas..., que los tomamos y después no los podemos sacar. El año pasado vino un niño de una escuela de... [*nombra un barrio muy carenciado*], la directora me dijo que por lo menos se lo tuviera acá unos meses, que era tremendo, que iba en el contraturno, que rompe vidrios, se sube al techo... Lo tomé, pero yo no logro nada con ese niño, hubo más de una deserción el año pasado, este año volvió pero volvió mal. Volví entonces a hablar con la colega, y le dije «tómalo de nuevo tú, yo no puedo».

Perfiles docentes y vocaciones heterogéneas

Hay maestros en esta escuela que hace 17 o 18 años que están, que se podrían haber ido a otras escuelas más lindas, pero se quedan. En sus observaciones sobre las fortalezas y debilidades, dicen que la escuela ha mejorado. Yo a veces no me doy cuenta..., como que hay que tomar un poco de distancia para verlo..., pero en general la gente dice que la escuela está cambiando, que desde hace unos años viene cambiando, que está prolijo el ingreso, la salida... De todos modos ese día en que tú te vas contento pensando «¡qué lindo ambiente que hubo hoy...!»; zácate, se agarran todos a las trompadas a la salida, y ya se te van las ganas...

Son docentes calificados como excelentes que tiene continuidad en sus cargos. Son efectivos desde hace muchos años y con muchos años en esta escuela. Viven en el barrio y conocen la situación de la escuela, del barrio y a las familias por los años que hace que están.

El perfil de los maestros es muy heterogéneo. Hay maestros que tienen 30 años acá y por lo que yo creo, se han quedado pedagógicamente y no han estudiado más. No se han formado o especializado. Yo creo que eso habla de que se sienten cómodos. El 70% es efectivo. Vino una maestra por traslado departamental y otras que no son efectivas, jóvenes, pero son muy poquitas.

Los alumnos que recibimos son muy diferentes y lo mismo pasa con los docentes. Hay que tener en cuenta que de todos los subsistemas, UTU es quien tiene la mayor cantidad de gente sin formación específica, hay egresados del IPA, egresados del CERP y también aquel que en una época se permitió su ingreso porque tenía un taller

en la esquina y empezaba a dar clases y después seguía. Ahora no es así, después que se salió de la dictadura y se arregló el estatuto hay que tener el bachillerato terminado pero hay gente que ya tiene más años y no tiene liceo hecho y son algunos de los maestros de taller. Hay de todo, gente que hizo una excelente formación, pero hay otros que vienen arrastrando esto, ya que si tenían la peluquería en la esquina daban peluquería y terminaron como maestros técnicos en la UTU. Estas cosas hacen también a cómo trabajamos determinados temas y lograr que todos se involucren.

Yo tengo una teoría: antes la docencia era una actividad que sólo se hacía por vocación, pero a partir del 2002 la educación pasó a ser una posible salida laboral decente. Eso hizo que muchos jóvenes ingresaran a estudiar, e incluso muchos universitarios ingresaron a la educación ya que muchas veces era el único trabajo relacionado que había. Todo esto tiene sus consecuencias, está el docente que se preocupa, que se involucra, que intenta buscar estrategias y está el otro que cumplió su horario y le pasa por el costado a la pelea. Lamentablemente es así.

Hasta hace diez años teníamos esta conversación y yo apostaba todo, absolutamente todo, a la educación, te decía que sí, que todo era reversible, que todo era modificable a partir de la educación. Ahora me encontrás capaz que un poquito más agnóstica, hay situaciones en la que yo quisiera seguir creyendo, daría cualquier cosa por seguir creyendo, y lo peor que veo chiquilines y pienso ¿tendrán salvación?, ¿habrá todavía por algún lado una salida? Cuando el abuelo, el papá, él, el asentamiento, no hay nada para perder y todo da lo mismo, me pregunto si eso se puede revertir y te lo digo en serio, que hoy, acá no lo sé. Yo aposté a esto, yo soy docente vocacional y vocacional de UTU, soy UTU. Siempre entendí que son los gurises los que precisan otra cosa, que son gurises muy particulares, tengo muchos años de docencia y es el subsistema que elegí, mi apuesta es a la educación pero no creo en ese poder mágico de la educación; ya no creo más.

Es un grupo heterogéneo. Cada año comienza un nuevo plantel, y se hace difícil manejar este tema de la violencia con profundidad. Tenemos un núcleo de docentes con antigüedad cercano al 40% incluso con nivel de séptimo grado, que si bien afirman que hoy pasan cosas que no ocurrían hace 20 años, por la experiencia y la actitud que tienen saben manejar las situaciones y se adaptan. Los jóvenes recién egresados y sin experiencia se deprimen y «huyen» de determinados grupos que son complicados. Por ejemplo, hay un segundo año que nadie quiere agarrar.

Los docentes que son nuevos, piensan que el barrio es pobre y peligroso, que todo es un caos, ese es el resumen. Después que están un tiempito, vienen y te dicen «Yo pensaba que...», es la típica y después por lo general siguen eligiendo este lugar. Tenemos una población docente estable. Lo mismo pasó con mi experiencia personal. Incluso es mucho mejor que en otros centros, porque el alumnado es afectuoso, reconoce cuanto se le brinda, tiene alto grado de pertenencia, la UTU no es cualquier cosa, es muy importante para esta población, ven en la UTU el trabajo digno y la formación de futuro, y ese imaginario está bueno... No ven a la UTU como un descarte, la ven como una opción. Todos tienen algún familiar que estuvo o pasó por la UTU, no es una cosa que la perciban negativamente. De afuera sí, tenemos el estigma nacional que es la UTU, y si le sumamos el barrio...

Las familias plurales

Los padres son muy omisos. Hemos visto, por ejemplo, que ahora se está pidiendo el carné de salud a nivel nacional, y lo que ha costado que traigan el carné de salud..., hemos visto carnés de vacunas alterados y que es evidente. Los padres son capaces en este momento de hacer cualquier cosa. El carné es gratis. Hemos realizado reuniones de padres y es como que no captan que la salud es un derecho y que es una obligación de ellos. Los problemas mayores se encuentran en 4.º año desde el punto de vista de la disciplina. El año pasado hicimos brigadas y asambleas con los niños. Este año no lo he implantado aún. Necesito que algún maestro se involucre. No tenemos una sala para reunirnos porque es una escuela común y para dialogar no tenemos lugar.

Me comunico mucho por cuaderno de comunicado. Hay un montón de cosas que los directores tenemos que resolver. Las actividades como directora son tantas que uno se convierte en un ecónomo. Las ventas, poder tener algo de dinero... ya que no entra casi dinero por la comisión de fomento. Acá damos copa de leche. Los padres no están preocupados. Te dicen que no pueden con la vida de ellos. En realidad se sorprenden, dicen que en la casa son unos santos y piden cambio de maestra, cosa que yo no hago.

Es difícil hablar en plural sobre las familias porque hay de todo. Hay padres que tienen el golpe fácil, y si le pegaron al más chico, traen a toda la familia para que le peguen afuera, pero eso este año no se ha visto, por suerte. Pero hay otros que vienen al diálogo, a preguntar... No te puedo decir «es una escuela de vándalos y las familias también», hay de todo. Yo en todas las reuniones de padres, o actos, les digo que no critiquen en la calle o en la peatonal, que entren y que lo hagan acá..., si me puedo defender los defiendo, y si no les doy la razón. Poco a poco se ha logrado eso, la gente viene y consulta.

El ausentismo es un problema tremendo... Nosotros llevamos un seguimiento en la secretaría, y si faltó más de dos o tres días, nos comunicamos con la familia del niño... Hay casos que son justificados, pero hay casos de «Ahh, no, ¿no fue? Lo que pasa que tuve que salir y se quedó con mi hijo», todo vale... no hay un compromiso. Esa es una de las cosas sobre las que estamos trabajando en el proyecto de centro, se está luchando, para que quieran venir y estén contentos con la escuela.

Las familias son gente de trabajo, gente tranquila. Prácticamente no son del barrio sino que son funcionarios públicos de la zona, que vienen juntos con los niños a trabajar y los retiran al final de la jornada.

Algunos padres se olvidan de los niños, de venirlos a buscar. Es un problema. Hay una guardería en la zona que en realidad es una especie de aguantadero de niños, que no tiene personal especializado y los padres que tienen problemas con los horarios de trabajo los dejan ahí, comen ahí y vienen a la escuela o van cuando terminan el horario escolar. Se quedan hasta las 9 o 10 de la noche. Es habitual que tengamos que llamar a los padres para que los vengan a buscar o a la guardería. No hay coordinación con este lugar. Eso habla de una problemática especial de la zona.

Lo que se vio fue un involucramiento interesantísimo de los padres con la temática de la violencia: tuvimos tres talleres el año pasado, talleres con psicólogo, talleres con la gente de la Policía Comunitaria que tiene dos o tres talleres armados, talleres con los

profesores de acá, y los padres empezaron a quedar con otra visión. Se pusieron las pilas, se involucraron, terminamos haciendo un espectáculo muy lindo en el teatro de la zona. Quiere decir que la estrategia nuestra y que intentaremos reproducir este año fue la de involucrar a los padres en la comunidad educativa, como debe ser...

Tenemos un niño, por ejemplo, que ya ha roto varias cosas. Hablando con su madre le pregunté ¿Qué límites le ponés?, y me responde «No, yo lo llevé al psiquiatra, le dije que le diera más gotitas, pero el psiquiatra no quiere». Le pregunto entonces con cuántas gotas anda [*risperidona*]. «Y diez de mañana, diez al mediodía, y si de noche joroba mucho yo le meto otras gotas más», entonces el pobre niño está ahí... Esa es otra ¿no? Hay mucha medicación..., entre la medicación y la droga de la zona, no sé qué adolescentes estamos formando.

El déficit que se trae al ingresar es muy importante, déficit de estudio, de estímulo y eso también tiene que ver con la familia. Vemos mucha repetición en los cursos básicos, son alumnos, disculpen la expresión, frustrados; como ser humano son frustrados. Una persona que repitió veinte veces primer año, vienen y hacen curso básico de cocina y después no tienen ninguna continuidad educativa. Ahora tenemos una nueva propuesta que me parece interesantísima, entre todos hemos pensado esto, para que la persona pueda culminar el ciclo básico mediante los cursos de acreditación en saberes. Casi todos esos alumnos son repetidores liceales, gente que los liceos rechazan..., con suerte terminaron primer año de liceo. Esa población la tenemos de mañana, y es la población que sería más vulnerable a la violencia, pero que después se adaptan.

Hay profesores que prefieren negociar los problemas directamente con los alumnos antes que convocar a los padres, por el grado de violencia que son capaces de desarrollar.

No tenemos APAL, se intentó formarla con alguna actividad referida a la violencia, a la cual asistieron algunos padres, pero luego no hubo mayor involucramiento. Es muy importante para la autoestima del adolescente su existencia, pero también es cierto que para muchos docentes es más fácil tratar con los chicos que con los padres, porque estos empiezan a dar línea sobre lo que hay que hacer de manera autoritaria.

Se intenta, cuando hay hechos de violencia física, se llama a las dos o tres familias que están involucradas, se dialoga... A veces los padres se presentan como violentos defendiendo a su hijo, pero después que los dejás hablar se llega a un diálogo lindo.

No sé, yo creo que a veces hay que ponerse en el pellejo de otros..., hay cosas que te las podés imaginar..., yo no vivo en un palacio..., pero yo no puedo imaginar que un hijo me saque los tornillos de la chapa del techo y entre a las dos de la mañana a robarme... Hay que estar ahí..., no es fácil.

Los apoyos de la comunidad

Se trabaja mucho con las instituciones públicas de la zona y los padres que tienen especialización han venido a dar charlas. Esta escuela la hicieron mucho sus maestros. Su continuidad es lo que ha hecho tener un tipo de alumnado así. No es una zona conflictiva, no existen los problemas de otros lugares. Se tiene mucho apoyo de las redes.

Todavía no tengo claro cuáles son los apoyos comunitarios existentes en la zona, pero yo creo y apuesto a que lo único que sirve es el trabajo en redes. No creo que por sí solas la inspectora de Primaria y la directora del liceo son las únicas, si yo creo que cierro esta puerta y acá dentro voy a modificar algo... estaría equivocada.

Hay apoyos de algunas organizaciones deportivas con becas, del Ministerio del Interior y del CCZ para hacer actividades y desarrollar varios proyectos. Sin embargo, creo que existe un déficit de organizaciones sociales porque como la zona no está calificada como crítica no trabajan aquí. Pero, sin embargo, se necesitan por los problemas que traen de sus entornos barriales los alumnos que no son de la zona.

Las situaciones de violencia: experiencias y significados

El rol de las familias en la reproducción de la violencia

El primer año que vine acá terminamos en un juzgado, porque un alumno había traído una sevillana que yo no había visto. Era una navajita, no había hecho nada, no había intentado nada..., la había mostrado de agrandadito nada más. Una chiquilina dijo que el chiquilín la tenía, el papá policía hizo la denuncia..., terminó todo en un lío. No fue lindo estar en eso. Los dos chicos, tanto el denunciante como el denunciado, terminaron el año pasado la escuela y todo bien. Pero últimamente no hay casos así..., charlo mucho con los padres..., todos los días a las ocho de la mañana tengo a alguien sentado acá porque tiene ganas de conversar, de saber cómo pueden solucionar determinada cosa. Por eso, no sé si es que yo me estoy acostumbrando, o algo está cambiando. Y yo creo que ese cambio se debe al trabajo en conjunto, nada más. A que los padres vean que el colectivo docente se muestra unido. Es como una familia..., si el niño sabe que el padre no lo deja salir, pero si va a la madre y sabe que la madre lo va a dejar... Si vos te mostrás como un equipo, la gente va a decir acá no me meto a hacer lío, porque acá se trabaja en conjunto.

Acá los padres que plantearon todo eso con relación a la violencia..., nadie planteó nada del tema educativo, rendimiento de los chiquilines o problemas de aprendizaje, no. Entonces digo, miren que nosotros no somos una comisaría, somos un centro educativo, el objetivo nuestro es formar, educar.

El año pasado teníamos unos 20 padres en la mañana participando activamente, y después teníamos una población flotante pero vinculada, y veían a sus hijos accionar acá adentro, que eso es muy importante, muy importante, ver a los nenes, y los llevé a ver cómo tenían el baño: lo tenían destrozado. A fin de año lo arreglamos, pero tuvimos que hacer ver que era mejor tenerlo sano y lindo... Porque venimos y nos quejamos de que nos maltratan afuera, pero después adentro reproducimos eso... Después te voy a llevar a mirar el patio..., se pintó todo, está muy lindo, y creo que eso también ayuda a evitar la violencia, porque es otra cosa... Esta es la forma en que hemos trabajado el tema de la violencia, pero no es el tema principal..., por suerte no hemos tenido problemas. Sí tenemos problemas de aprendizaje... la repetición es casi un tercio.

Hasta el año pasado tuvimos problemas con drogas, capaz que en este momento tenemos y no me doy cuenta... Esos niños desertaron..., estuvieron presos, estuvieron en el INAU. La violencia también viene de la casa..., el otro día una señora me decía

que le cuidara a la hija, que es una chiquilina de tercero, porque su otra hija de 17 años está saliendo con un muchacho y están metidos en la droga los dos. Entonces yo le pregunto, «¿Pero bueno, la vas a atender?» «No, me dice, ella ya está perdida». Y bueno, los chiquilines ven eso; que a las dos de la mañana llega el tío, el hermano, el padre, y les arranca el colchón para llevarlo a vender, o el televisor..., y después vienen para acá... En algún lugar tiene que salir toda esa bronca y todo ese miedo. El tema droga acá es muy fuerte...

Hay niños que ya traen problemas serios de violencia en sus familias. Te doy un ejemplo, te puedo decir de una situación que nos pasó ayer: una mamá con problemas psiquiátricos. Una vecina llamó para que el niño fuera retenido por 10 minutos luego de la salida, ya que la mamá había roto todos los objetos de la casa. Y la vecina quería evitar que el niño viera la situación.

En el recreo se dan los fenómenos de violencia. Las agresiones verbales y físicas son permanentes. Los padres son muy demandantes, son de alterarse por cualquier cosa pero los he podido calmar [*se ríe*]. Son preocupantes estos problemas. Por lo que yo he indagado, por el diagnóstico que he realizado, son 57 niños problemáticos, con problemas de conductas. En general están tratados. Algunos están tratados por psicólogos y con psiquiatras pero hay otros que no hay manera de que los traten. He hablado, por ejemplo, con el padrastro de un niño que desde el año pasado estoy intentando que sea tratado y que está desfasado, que tiene 12 años y recién ahora según el padrastro está siendo atendido pero no tenemos nada por escrito que diga que está siendo tratado, que es lo que estamos demandado. Tenemos que llamar nosotros a los profesionales para ver si realmente están en tratamiento.

En una reunión de padres yo planteé dos o tres temas: el hecho educativo, lo pedagógico; porque el objetivo del centro educativo es ese y no es otro; los otros son temas que pueden estar involucrados pero para mejorar la educación. Al poco tiempo de empezada la reunión, surge un problema: los padres demandaban por problemas de violencia. Uno escuchaba, y parecía como si acá todos los días hubiera cuatro heridos, aquello era como una psicosis, surgió aquello como un tanto desbordado: que tiene que haber un policía en la puerta (nosotros tenemos un 222 en la puerta, para cuidar que no existan problemas y para cuidar los bienes de la UTU que son muchos), pero era un cosa como que teníamos que tener un policía por alumno. Cuídemelo, decían... —pedían que cuidaran a sus hijos—, sí, pero desde que salían de su casa hasta que entraban a la UTU... La demanda era tremenda, la conclusión era que el barrio donde estábamos... Entonces yo preguntaba, ¿pero usted dónde vive?, porque capaz que vivían en Pocitos (por mencionar un barrio que supuestamente...), pero todos vivían en la zona. Ahí recapacitaban un tanto. Yo intentaba cambiar la estrategia, la mirada: busquemos estrategias, no demandemos, para ver si podemos solucionar el problema. Vamos a buscar soluciones, pero igual me decían «vamos a contratar policías»; el 90% de los presentes pedían policías.

La violencia naturalizada

Y existe además la violencia de la palabra, violencia de la crítica... «andá gordo», empieza con una palabra clave, y después van incrementando. En los recreos se trata de que haya juegos, hay cuerdas, hay pelotas, siempre que haya un adulto jugando, participando el recreo va bien. Pero cuando hay fútbol, tratan de imitar lo que ven en la cancha, y entonces ahí aparece la violencia física, porque parecería que está lindo

que hagas un gol..., y ya insultes a todos, o te levantes la camiseta, o hagas gestos... Pero lo ven a diario, entonces para ellos es lo normal [...] Hay violencia entonces de la palabra, violencia del gesto, violencia en querer romper un mueble de la escuela (una puerta, un vidrio), y no se repone porque total es un vidrio...

[...] porque habría que delimitar qué se entiende por violencia..., simbólica, física o psicológica. La que es muy difícil de tratar de combatir es la subliminal, por decirlo de alguna manera; sabemos bien que el adolescente por su etapa etaria es cruel y discrimina, y es muy cruel con las normas, mucho más que los mayores. Entonces claro, eso acarrea algunos problemas..., hasta de racismo puede hablarse.

Hay violencia, si vamos al niño, violencia que trae de la casa, no es la violencia esa extrema del policial del canal 4..., no vemos navajas ni ninguno de esos implementos que se han visto en otros locales escolares, pero notás que «si me mirás medio de costado te pego», y ese golpe que al principio era jugando, después termina en un golpiza fuerte.

Yo creo que la escuela está mejor..., o yo me acostumbré, y eso sería triste..., pero creo que se puede dialogar.

Incluso un maestro en el aula de pronto no tiene tanto tiempo de hablar uno a uno, pero cuando vienen a la dirección yo tengo más oportunidades de atender la individualidad, y llega un momento en que no hablo más porque no entienden lo que le decís: «Pero estuvo mal lo que hiciste...» «¿Y por qué?», me responde... «Pero vos te quedaste contento?» «Y ¡yo que sé...!» Les cuesta analizar...

Ayer se pelearon dos chiquilinas, se agarraron y nos la podíamos soltar, la agresora le mordió el cachete a la agredida, de tal forma que le sacó la piel, yo nunca había visto nada igual...lo peor es que después hablaba con ella y no veía mal lo que había hecho. Yo le decía cómo podía hacerle eso a una compañera y ella me respondió que ella no era su compañera y que ahora iba a aprender y que esa no se iba a meter más con ella. Para la agresora el único problema era la suspensión de 10 días que le pusimos. «¿Me querés echar?» me decía. Yo le decía que no, que no podía entrar por 10 días y que pensara en esos días. Fijate que llamé a los padres y nada... vino la hermana mayor que tampoco lo veía como problema y me reclamaba también que no la echara.

Generalmente los padres no aparecen o lo tienen naturalizado, mirá también hablé con la chiquilina agredida y le preguntaba por su padres, la madre se había ido hace años y el padre vive con una nueva familia y a ella no le prestaba ninguna atención, con 16 años vive con su novio. Que a los 16 años no tenga referentes adultos eso también es violencia, violencia que viven todos los días acá los muchachos.

Antes eran los varones, cuando mi hijo estaba en la escuela, el tema pelea, violencia era de los varones, para ser buen varoncito tenías que pelear, sino quién sabe todos los estigmas que te caían encima, pero ahora es brutal. Yo tengo una hija de 15 años y ella siempre me dice que en la calle le dan más miedo las chiquilinas que los varones. Los varones te podrán decir alguna grosería o tirarte un manotazo a la pasada, pero las peligrosas son las chiquilinas que igual te matan, y vos sabes que... bueno. Hoy dos chiquititas de primero de ciclo básico estaban arrancándose los pelos, y las traes y querés hablar y no sólo no hay arrepentimiento, no hay reconocimiento del hecho grave, es una forma más de comunicación, te puede golpear como insultar y decir las mayores groserías; es parte de lo cotidiano.

Los protagonistas de la crónica roja

Vos mirás la tele, no mires desde adentro del centro, ponete en el lugar de doña María en la casa tomando mate y mirando la tele, cuando mirás el informativo que mataron al almacenero y está el informativista presentando la noticia y atrás están todos los chiquilines del barrio. Entonces se vuelven de alguna forma protagonistas de la obra, en esas apariciones en la tele, en la cajita, además vienen y te dicen: «¿No me vio ayer?». El hecho importante no es la muerte del almacenero sino que estuvo la tele y ellos salieron.

Me acuerdo que el año pasado tuvimos un hecho que fue muy comentado por la prensa y cuando la prensa se mete en el tema violencia es complicadísimo. Fue un hecho que no nos correspondía, que fue en la esquina, a la salida del turno de la noche, a las 11.30 de la noche, que vinieron y se juntaron padres, y vecinos, era un problema del barrio que se intentó resolver acá adentro. Eso generó hasta el disparo de un arma, de un revólver, y a eso la prensa le dio toda una connotación tremenda, que parecía que la UTU del [*nombra barrio carenciado*]..., con el estigma de la UTU, que ese es el otro problema: el barrio problemático y la UTU... Parece que acá cuando vienen a estudiar cuidamos de los más violentos, de los más burros y de la clase social más baja... Sin embargo acá, en el turno de la mañana, a los profesores que llegan yo les digo que somos como un colegio privado, no tenemos problemas.

Hubo un cambio radical frente a la situación que se vivía hace algunos años, donde existía un «clima de inquietud» que generó un episodio de violencia fuerte hacia el liceo. Para mí fue un episodio «inducido» de pedreas de los alumnos que fue registrado por un canal de televisión. La situación estaba bajo control y cuando prendieron las cámaras ... bueno, los jóvenes «actuaron» la violencia que se esperaba de parte de ellos....

Las actitudes desafiantes

Mirá, acaba de pasar un grupo de seis chiquilines, todos con las gorras de viseras alzadas hasta acá [*gesto tapándose la cara*] estamos desde el primer día diciendo que con las gorras acá no, es más yo voy por las clases y les digo: acá no sólo están aprendiendo mecánica, panadería, sino que también se están preparando para trabajar, si no aprenden ciertos hábitos y formas, si van a un trabajo con la gorra de esa forma... Van 20 días que le decimos, está la adscripta que les dice en todo momento, entonces hay una provocación, un te mido, un ver hacia dónde se va.

Yo llego a esta escuela y me encuentro que el baño de los varones no tenía ninguna canilla y prácticamente ninguna cisterna y no tenía luz. Yo no puedo concebir en un centro educativo eso, las respuestas que me dan todos es: ¿para qué? si colocás una canilla, o una cisterna o un pico de luz y en el día te lo roban, no llegan a estar 24 horas. Entonces ahora vino el arquitecto y hay un sanitario trabajando, la idea es hacer el baño a nuevo. El arquitecto me dijo «yo te voy hacer el gusto y vamos hacer el baño a nuevo pero veremos cuánto te dura»; entonces vas por las clases y les explicás lo importante de tener un baño para todos y poder hacer uso de ese espacio y no hay caso... Eso también es violencia, el que entra y saca las canillas y los azulejos del baño, esto ya no es la escritura de las paredes, estamos en otra cosa: la rotura del lugar donde vas a estudiar...

Existen problemas de violencia sí; existen en el ser humano, también existen en el adulto, en el adulto padre, en el adulto maestro, en todos los adultos. El otro día yo leía en un libro que justamente había comprado sobre prevención de la violencia en

la escuela, que la violencia es poder, y que todos queremos tener algo de poder, pero ha variado la forma de contestar de un niño, a lo que éramos nosotros: si la maestra decía «sentate», por más que me moría de ganas de estar parada, te sentabas. Y acá te dicen «Y ¿por qué...?».

Esta escuela tiene servicio 222 las 24 horas lo que te demuestra el perfil del centro. En general, conseguir servicio 222 en UTU es muy complicado; se consigue en la noche o durante las vacaciones. Son contadas con los dedos las escuelas técnicas del todo el país que tienen 222 las 24 horas. Cuando hablás con los policías el tema del control de la entrada de los chiquilines, ellos te dicen que sí, pero ojo, no es fácil enfrentarlos, algunos alumnos no respetan ni a los policías. La Policía ya no es la figura, ya no es la ley.

Los entornos violentos

Lo que pasa es que cuando tenemos un incidente y vamos, escarbamos, investigamos, vemos que en el 90% de los casos vienen de problemas de vecinos, del barrio..., los problemas generados, problemas digamos educativos, son ínfimos. Yo no sé si se dará en otros centros, pero el barrio es como que acarrea sus problemas. Es un barrio con una particularidad: tiene un grado altísimo de pertenencia; fijate que casi el 100% del alumnado viene del barrio. Entonces hay como una reproducción: vivimos, nos conocemos, tenemos cosas a favor y de pronto cosas en contra. Entonces los problemas de relacionamiento barriales que podemos tener, también se pueden dar cuando nos encontremos en el centro educativo. Ese es uno de los principales problemas que podemos tener, que además yo lo discrimino por género: son de mujeres, son alumnas; el gran porcentaje son alumnas y no alumnos.

Yo diría que dentro del liceo no se producen episodios graves, ni especialmente destacados, sino los naturales de adolescentes que viven en un entorno que es violento y que induce a la violencia. El liceo no genera violencia sino que vive la que deposita la sociedad en el adolescente y en el centro educativo. Ahora, creo que afuera, sí hay mucha: situaciones de acoso, hurtos que parten de personas que no pertenecen al liceo y que andan oscilando en las cercanías facilitadas por la geografía del lugar.

Antes la situación era más problemática, pero se ha trabajado con el Ministerio del Interior para controlar mejor el entorno, por ejemplo con los paseantes de perros, el caso de un «exhibicionista» y el de una camioneta negra que permanentemente andaba en la vuelta. Es que estamos en una ubicación geográfica contradictoria: es un hermoso parque verde que cuando oscurece se transforma en una zona roja y los medios de comunicación se encargan de magnificar. Los sábados terminan antes las clases y hay temor en los docentes de salir a la oscuridad. Después de las 19 h todos se retiran rápido porque aparecen caras extrañas en la vuelta [...] El entorno externo es bastante perverso, es un lugar de pasaje de cortejos fúnebres, mucha oscuridad, gente viviendo en la calle, el transporte que no le para a los alumnos...

A veces tenemos algunas situaciones de agresión también dentro del local pero parten del traslado de conflictos preexistentes a nivel de vecinos y de barras. Por ejemplo, de las discotecas, de las canchas de fútbol e incluso traen los problemas vecinales desde barrios lejanos. Parece que necesitaran un escenario para representar sus papeles, y vienen de esas zonas a pelear frente al liceo. Tiene también mucho que ver en estas violencias las situaciones de abandono, abusos y violencia familiar que los alumnos traen de sus entornos familiares.

Hace poco que estoy en este centro, pero creo que los principales problemas de violencia están en el entorno. Cuando cae el sol, aparecen una cantidad de muchachos con capuchas; y hay otros que se pasan horas sentados enfrente mirando el liceo. No hacen más nada, nos observan por la ventana durante todo el día y nos genera la duda de qué pasa por sus cabezas en todo ese tiempo.

En la zona existen algunos liderazgos que vehiculizan la violencia y los hurtos, por ejemplo al que le dicen «Papuchi», que resultan incontrolables hasta para la propia Policía y te diría que los más chicos son los más audaces: se animan a «invadir» el liceo a pesar de que tenemos doble reja. A las horas complicadas de la salida, llamamos a la seccional y logramos que pase la camioneta y los coraceros, pero no resuelven el problema. La violencia y los problemas de convivencia nos significan un fuerte desgaste de energías y terminan afectando lo educativo, más allá de que los docentes no se ven tan afectados ya que dan la clase y se van. Lo más complicado queda para los adscriptos y el equipo de dirección.

3. CONSTRUYENDO UNA MIRADA

A partir del análisis de la bibliografía consultada puede observarse un gradual cambio de las miradas desde las cuales se construye el problema de la relación entre educación, violencia y las formas en que esta se expresa en los centros educativos. Esto implica un corrimiento del foco del problema y de los actores sobre los cuales se depositan las responsabilidades.

En ese sentido nos hemos propuesto construir a partir del aporte de los diversos autores consultados, un mirador, o sea un conjunto de coordenadas desde donde observar, pensar, construir el problema y operar sobre él.

Esto nos permitirá definir un punto de vista con su consiguiente perspectiva, sus zonas de luces y de sombras que orientará tanto nuestro análisis como la estrategia de intervención y sus técnicas.

El análisis de la problemática de la violencia en la sociedad uruguaya da cuenta de las formas en que algunas de sus expresiones resuenan, se resignifican, se magnifican y sirven de base a la producción de discursos en torno a ellas que se perfilan con pretensiones de hegemonía. Mientras otras formas de violencia se invisibilizan, se silencian, tendiendo a naturalizarlas. Como resultado de este interjuego de miradas y discursos se recortan y encubren los circuitos generadores de las violencias tendiendo a ubicar su origen en los comportamientos de personas pertenecientes a los sectores sociales que son reiteradamente responsabilizados por hechos que sacuden a la sociedad. En estos procesos, la responsabilización de los diferentes actores sociales con relación a la génesis de la violencia se distribuye en forma inversamente proporcional a la cuota de poder y prestigio social de que cada uno de ellos goza en la sociedad.

Estos lugares se construyen en la intersección de múltiples variables, dos de las cuales resultan especialmente determinantes: condición socioeconómica y pertenencia generacional.

De este modo se produce a nivel del imaginario social un modelo del posible actor de esos actos violentos: pobres, jóvenes con escasa contención familiar se convierten así en depositarios del problema de la violencia y responsables de las inseguridades que amenazan a los sectores considerados más integrados. El ser poseedor de ambos atributos arrastra una serie de asociaciones con elementos considerados negativos completando

así la producción de personajes que encarnan los miedos e inducen al rechazo o a la «agresión preventiva».

El miedo, cuando gana colectivamente a la sociedad y se orienta hacia personas pertenecientes a sectores sociales caracterizados por su vulnerabilidad, se convierte en una grave amenaza para la democracia. Dispara acciones y sentimientos discriminatorios sobre los potenciales agresores, justifica la exclusión, motiva una serie de violencias cotidianas dirigidas paradójicamente desde los sectores más integrados a los supuestos violentos, naturaliza el desconocimiento de los derechos y confiere una perversa racionalidad a las actitudes discriminatorias, alimenta propuestas basadas en la separación de aquellos considerados diferentes.

Este miedo penetra, entre otros espacios, en las propias instituciones educativas provocando la depositación de los aspectos transgresores y agresivos en los educandos y sus familias, en especial en aquellos que pertenecen a los sectores más débilmente integrados.

Pero no todos comparten esta mirada. En la reseña bibliográfica realizada se identifican autores que han estudiado con rigurosidad el tema y que identifican la existencia de al menos dos formas extremas de violencia: una ruidosa, que impacta, que es noticia donde existe ruptura de objetos, lesiones y configura una situación de franca transgresión a las normas, y otras que se producen cotidianamente y tienen baja visibilidad. Estas últimas suelen ser silenciadas o naturalizadas desconociendo que al atentar cotidianamente contra la dignidad de las personas generan un efecto acumulativo con relación a los conflictos. Estas incivildades están presentes en diferentes ámbitos de convivencia, siendo muchas veces negadas en su carácter de actos violentos. La noción de violencia simbólica amplía la concepción clásica de lo violento incluyendo estas expresiones que muchas veces suelen ser minimizadas y toleradas en distintos espacios de convivencia.

Esta mirada según la cual las únicas violencias no son las que dan lugar a las noticias habilita un análisis diferente de lo que sucede en las instituciones educativas que supera los facilismos, donde la explicación de la conflictividad se complejiza, las responsabilidades se descentran de un único actor y se recolocan en la dinámica institucional y el interjuego vincular que se despliega entre los diferentes actores que interactúan dentro de sus marcos.

La institución educativa deja así de ser un mero escenario pasivo que recibe violencias provenientes del entorno para convertirse en un actor que participa activamente en la producción y tramitación de los conflictos y las violencias con que ellos se expresan. Por tanto, al ser parte activa del problema tiene un papel a jugar en la búsqueda de alternativas. No se trata sólo de proteger a la institución educativa de violencias externas sino de identificar y desmontar su participación en la génesis de esas violencias.

La comprensión de las violencias que hoy atraviesan las instituciones educativas debe incluir la necesaria referencia a la impotencia instituyente que viven las instituciones, la crisis de sentido de la propuesta educativa para los educandos, pero también para otros actores que deben sostener los procesos como son los docentes y los padres.

Uno de los componentes más dramáticos de esta crisis en los mecanismos institucionales de socialización e inclusión es el hecho de que «muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar». Esta percepción de pérdida de sentido es compartida en muchos casos por los padres y —lo que tal vez sea más grave— por los propios docentes.

Relacionado con lo anterior aparece un vacío con relación a normas y valores que regulen la convivencia y los derechos y obligaciones de cada uno con relación a los otros. Las normas y reglamentos existentes carecen de consenso y pierden legitimidad, son visualizados más como instrumentos de ejercicio de un poder sancionatorio que como condiciones de preservación de la tarea educativa. Esto explica la reiterada recurrencia a propuestas que procuran imponer el orden desde afuera (222, mecanismos de exclusión de los «problemáticos», prohibiciones de ingreso).

Esta perspectiva acerca del problema habilita una línea de intervención centrada en los vínculos entre los actores centrales del proceso educativo: los educandos, sus familias y los educadores.

La interpercepción entre los diferentes actores, o sea la forma en que se perciben recíprocamente entre sí y las formas en que entienden la tarea y las formas de relacionarse con ella pasan a ser aspectos centrales del problema y por tanto claves a tener en cuenta en la estrategia de intervención.

La estrategia de intervención y sus técnicas

La estrategia de intervención que hemos desarrollado tiene como punto de partida un puñado de «ideas fuerza»:

1. No estamos ante un problema de violencia individual ni de un grupo que a primera vista puede aparecer como responsable de la situación. Nos encontramos ante una problemática que involucra a todos los actores y a la propia institución.
2. Las instituciones educativas adquieren sentido en tanto sean pensadas como espacios en los que las nuevas generaciones adquieren aprendizajes y acceden a productos culturales considerados valiosos, útiles, necesarios para su realización como personas en el marco de la sociedad de que son parte. Esto implica que los educandos y sus familias, desde sus diferentes roles y miradas generacionales, perciban y valoren a las instituciones educativas como espacios de oportunidad para acceder a un lugar en el mundo y ser parte de un proyecto de país. Como correlato de esta forma de ver, desde el conjunto social, las instituciones y sus representantes, las propuestas educativas adquieren

el carácter de invitaciones a integrarse, a formarse para ser parte de ese proyecto y compartir un mundo y un proyecto común más allá de las diferencias generacionales, económicas, culturales.

Por tanto la fuerza instituyente de la institución educativa se apoya en ese encuentro y ese reconocimiento mutuo.

3. Nuestra experiencia de intervenciones en el ámbito educativo desde diferentes roles profesionales nos enfrenta a numerosas evidencias de que en el Uruguay actual esta relación entre la oferta educativa y sus destinatarios se encuentra profundamente distorsionada. Las experiencias desarrolladas por docentes y estudiantes de diferentes servicios universitarios en el marco de programas de extensión muestra una marcada tendencia en los docentes a percepciones negativas con relación a los educandos y sus familias, sus motivaciones y su potencial para transitar los aprendizajes que deben impartirse. Por su parte padres y educandos perciben a la institución educativa y a los propios docentes como refractarios a sus intereses y necesidades, sin motivación para realizar lo que consideran «su tarea» y, por tanto los docentes no se constituyen en figuras significativas ni aliados en el proceso de socialización de sus hijos.

Al momento de intentar identificar la tarea que reúne a todos estos actores que tienen a las instituciones educativas como espacio de encuentro y el sentido que cada uno le da se percibe un vaciamiento que impide la concreción de alianzas entre ellos.

4. En este contexto predomina la frustración, el reproche recíproco, la tendencia a culpabilizar al otro. Esto coexiste con la ausencia de autocrítica y la tendencia a «poner afuera» las responsabilidades.
5. Este escenario es propenso para la construcción de «percepciones anticipadas» de unos actores con relación a otros. Este proceso consiste en la construcción de una representación imaginaria del otro a partir de ciertos indicios que lo identifican como perteneciente a una cierta categoría de persona. A partir de esa construcción se adjudican sentimientos, valores, intenciones, potenciales comportamientos que eclipsan la posibilidad de percibir al otro real y relacionarse con él. Se construyen personajes en base a los prejuicios no dejando lugar al verdadero conocimiento del otro.
6. Un concepto ya acuñado por las ciencias sociales es el de la relación de determinación que tienen los roles asignados sobre los roles asumidos. El comportamiento de las personas —y muy especialmente el de los niños, niñas y adolescentes— está al menos parcialmente determinado por el lugar que se le asigna en el universo simbólico de los colectivos de referencia sean estos grupos, instituciones o comunidades. En esta misma línea, la teoría y la práctica educativa nos enseña que la relación que se genera entre educadores y educandos en uno de los factores que definen el éxito o fracaso de los procesos educativos. Las concordancias o divergencias entre proyecto familiar y proyecto edu-

cativo que se expresan en la relación entre docentes y padres también tienen incidencias significativas sobre las formas en que se despliegan las capacidades de los educandos.

7. La transformación de esta compleja realidad pasa, entre otras cosas, por abrir brechas en esas representaciones donde pueda recuperarse la capacidad de diálogo. Para esto se deben generar ciertas condiciones: respeto mutuo, aceptación de las diferencias, respeto por la singularidad, recuperación del valor de la palabra como vehículo de relación entre las personas.
8. Estas condiciones no se generan en forma espontánea sino que requieren de una intervención facilitadora. Esta incluye un «dragado» de los canales de comunicación, es decir una limpieza en la que se remuevan obstáculos y puedan relativizarse («poner entre paréntesis») las percepciones negativas y el rechazo recíproco.
9. La radicalización del enfrentamiento y las distorsiones en la comunicación entre los diferentes actores no hace posible ni conveniente comenzar el proceso por generar espacios de diálogo directo entre ellos. Todos los involucrados coinciden en que no existe el clima necesario para dialogar ni los niveles mínimos de seguridad para expresar sus opiniones con cierta libertad. Temen a las represalias las que son imaginadas en base a las posibilidades de cada uno: los padres dicen que los docentes van a castigar a sus hijos, los docentes temen las agresiones de los padres, los jóvenes pueden cometer actos violentos contra los docentes o contra sus pares y a su vez pueden ser castigados a través de las calificaciones o administración de sanciones.
10. Ante esta constatación el grupo elaboró una estrategia basada en la construcción de espacios y situaciones transicionales. Se promovió el diálogo de cada actor con el otro imaginario construido de acuerdo a sus representaciones. Se hizo dialogar a estos personajes, se le formularon preguntas para de esta forma trascender el simplismo de estas representaciones y recuperar la complejidad y las contradicciones existentes.
11. Esta estrategia implicó varios pasos y el empleo de ciertas técnicas facilitadoras que debieron ser adaptadas a las características de cada grupo.

Acercamiento a los centros y acuerdos de trabajo

La tarea de campo comenzó por el acercamiento a los centros de estudio que reunían —en una primera percepción— condiciones como para ser incluidos en el proyecto.

Los criterios fueron los siguientes:

- Interesaba que estuvieran representadas las tres ramas de la enseñanza: Primaria, Secundaria y Enseñanza Técnica.
- Aspirábamos a llegar a diversas zonas de la ciudad.
- La viabilidad de desarrollar la intervención en cada centro se construyó

a partir de entrevistas con los directores. En este aspecto encontramos en muchos casos actitudes refractarias o negadoras de la existencia del problema. Se percibía una sensación de que aceptar trabajar sobre la violencia era reconocer su existencia en ese centro y que esto comprometía la imagen tanto de la institución como de sus responsables. Resulta importante destacar que los centros que finalmente nos abrieron sus puertas para la realización del trabajo propuesto fueron aquellos que tenían vínculos previos con la Udelar a través de acciones de extensión.

- A pesar de la selección realizada las opiniones previas de los docentes acerca de la propuesta transparentaban un fuerte grado de escepticismo con relación a las posibilidades de trabajo con alumnos y padres. Se descartaba la posibilidad de un encuentro directo entre padres y maestros. Este era temido en cuanto se pensaba que afloraría la violencia o que los padres no concurrirían en tanto no les importaban los problemas que sus hijos podían tener. Con relación a los alumnos se negaba su posibilidad de aportar sobre el tema, de pensar y de reflexionar desde su lugar y sus vivencias.
- Estas percepciones negativas operaron como dificultad al momento de acordar los dispositivos de trabajo: en tanto los padres no tenían interés no se les hacía llegar la información, existían temores acerca de la capacidad de nuestro equipo de contener y motivar a los estudiantes, resultaba difícil reunir a los docentes fuera del horario de clase e imposible dentro de este. Esto obligó a buscar espacios ya existentes y previstos para otros contenidos como asambleas técnico-docentes, o espacios de reunión convocados para otros temas.
- En este contexto el equipo diseñó una modalidad de intervención que fue el eje de nuestro trabajo y que, a pesar de las expectativas negativas, logró motivar a los participantes y ponerlos a pensar y producir con relación al problema.

Presentación y apertura

La actividad comenzó con la presentación de los coordinadores:

«Nosotros somos [*nombres*], trabajamos como profesores en la Universidad de la República.

Como parte de nuestro trabajo estamos realizando una investigación: tratar de entender un problema que tal vez les resulte familiar o hayan oído hablar de él. En las escuelas, en los liceos a veces se tienen muy buenas relaciones entre compañeros y maestras (o profesores) y, otras veces relaciones que no son tan buenas. Cuando las relaciones no son tan buenas se generan situaciones complicadas que pueden terminar en la agresión o lesión a alguna persona.

Lo que nosotros estamos haciendo es tratar de entender cómo se generan esas relaciones que no están tan buenas, qué piensan ustedes sobre esto y qué podemos aportar para mejorar estas situaciones».

Inmediatamente después de esta presentación se deja un espacio para despejar algunas dudas «gruesas» que los participantes puedan expresar.

Como paso siguiente, ante las características de estos niños y adolescentes transmitidas por los docentes consideramos importante iniciar el trabajo con una técnica de presentación o «caldeamiento».

Para esto se empleó la técnica de «la lotería humana» que tiene la finalidad de que los integrantes se conozcan entre sí desde distintas dimensiones. En esta dinámica se incorporaron también los coordinadores.

Cada participante recibe un listado con características que deben ser cumplidas por otras personas. El participante debe identificar quiénes tienen esas características y llenar la lista recogiendo las firmas de las personas que cumplen con ellas. Cada integrante debía conseguir 12 firmas de personas que están dentro del salón y que cumplen con las características requeridas.

Esto lleva a observar a los otros, obtener información no sólo visible sino relativa a su entorno fuera de la escuela, por ejemplo: viene a la escuela en ómnibus, lo acompaña un hermano, le gusta determinado género musical, tiene muchos amigos en clase.

En el caso de los coordinadores los niños se acercaron a preguntar ciertas características y gustos personales facilitando así el inicio de la relación de trabajo.

Técnica central

La técnica central de la propuesta parte de una noticia ficcionada que relata un hecho violento en un centro educativo.

Es fundamental que ella resulte verosímil. Así como que contenga personajes representativos y elementos generadores de cercanías de la cotidianidad de los participantes.

La elaboración de este texto-noticia se realizó a partir de una selección de noticias «reales» aparecidas en la prensa escrita durante el año 2009. A partir de ellas se construyó un texto que fue adaptado según las instituciones, los actores y el contexto donde se desarrolla la propuesta.

En los centros de estudio para adolescentes (liceo y UTU) la estructura y contenido de la noticia fue similar cambiando el ámbito institucional, las edades de los protagonistas, los roles de los adultos (adscriptos y profesores) y se incluyó el reclamo de una guardia policial en régimen 222 dado que era una de las propuestas de los adultos para resolver el problema.

No fue un juego más

Un niño de 11 años fue herido en el recreo escolar con un elemento cortante por haberse negado a participar de un juego

El hecho acontecido en la escuela N° 422 el pasado martes ha generado asombro y polémica entre padres, alumnos y maestras de la misma. "La mañana de ese día parecía transcurrir con normalidad, como cualquier otra", señala la maestra Margarita al ser entrevistada por este medio de prensa. "Se escuchaban las burlas de siempre de unos niños para con otros, pero éstas nunca habían pasado a mayores", continúa diciendo. Sin embargo ese día algo imprevisto ocurrió: un niño de 11 años sufrió una herida provocada por un compañero de su misma edad con un elemento cortante. Si bien el niño fue rápidamente asistido y la herida no produjo mayores consecuencias, el susto fue grande y el hecho sigue generando diferentes reacciones en docentes, vecinos y alumnos de la escuela. Marta, maestra de quinto año, nos contó que el problema se originó con el juego que los niños llaman la "morta-redonda", y que el mismo ya ha generado diferentes problemas. Según explicó la maestra dicho juego consiste en lo siguiente: "los chiquilines se juntan en una ronda y se empujan, si uno cae los demás le pegan...Nosotras intentamos que el juego no se haga, pero tenemos que estar atentas a tantas cosas en el recreo que resulta imposible"



Sin embargo en esta oportunidad el niño herido se había negado a jugar, dado que era él quien habitualmente caía y recibía los golpes de sus compañeros. Ante la negativa a participar del juego fue igualmente agredido por uno de sus compañeros quien, en la oportunidad, utilizó un objeto cortante que le produjo la herida.

Los docentes y padres se reúnen en el día de hoy tras la suspensión de clases. La resolución se tomó debido a la baja asistencia del día de ayer. Padres consultados por La Prensa nos decían: "Me da mucho miedo, dejo a mis hijos tranquila en la escuela y me pueden aparecer heridos, por eso vengo". "Mi hija me dice que no juega con este niño y que nadie se quiere sentar con él en la clase", nos comentaba otra mamá. "Todos sabemos que son siempre los mismos chiquilines, algo se tendría que hacer", agregó. Es de señalar que los padres del niño agresor, a pesar de haber sido convocados por la dirección de la escuela, aún no han concurrido a la misma. Si bien al retirarnos la reunión aún no había comenzado, las autoridades de la escuela se proponen establecer normas de comportamiento que los padres no desconozcan para así prevenir acontecimientos como el relatado.

Primer paso

A partir de la lectura del texto, el grupo de trabajo se divide en cuatro subgrupos. La división se realizará teniendo en cuenta cuatro actores fundamentales en el desarrollo del hecho, cada uno de los cuales es adjudicado a un subgrupo protagonista/s, docente/s, compañero/s y

padre/s, desde donde reflexionar los conflictos de convivencia en los centros educativos.

De esta forma se generarán cuatro subgrupos que dibujarán un identikit de cada uno de los actores mencionados en diferentes contextos:

- a. Protagonista en su casa.
- b. Docente en el aula.
- c. Compañero de clase en el recreo.
- d. Padre-Madre en el barrio.

Luego de la elaboración de los diferentes dibujos, cada subgrupo verbaliza sus impresiones, resonancias y asociaciones ante los personajes dibujados por los otros.

Luego el grupo realiza la presentación de «su personaje». A partir de allí cada subgrupo representará a los personajes durante el transcurrir de la dinámica.

De esta forma la propuesta busca la construcción colectiva de una respuesta a la interna de cada subgrupo desde la voz de los distintos personajes.

Segundo paso

Tiene por finalidad profundizar la relación de cada subgrupo con su personaje, favorecer las identificaciones, ponerse en lugar de ellos y desde allí construir un diálogo entre los personajes.

Para favorecer este proceso cada subgrupo realizará dos preguntas a los personajes restantes, con la intención de entender la situación y visualizar formas de pensar y de actuar de dichos personajes.

Estas preguntas serán escritas en tarjetas que junto a otras predefinidas buscarán reflexionar sobre la situación conflicto, complejizando el hecho transmitido en la noticia e incorporando las diferentes miradas y formas de sentir y pensar el hecho.

Las tarjetas prefijadas tendrán preguntas como: ¿Qué sabía antes del hecho? ¿Qué hizo después de lo sucedido? ¿Qué otra cosa pudo haber hecho?

Luego de generadas el total de las tarjetas, la dinámica promoverá el diálogo —desde las interrogantes e imaginarios de los participantes— entre los personajes-protagonistas del hecho relatado en la noticia.

Puesta en común

Esta consiste en rehacer las preguntas trabajadas durante el taller desprendiéndose gradualmente del personaje y retomando su rol en el centro educativo.

La intención fundamental en la reflexión final estará centrada en la pregunta: ¿Qué se podría hacer para cambiar la situación? Promoviendo el diálogo sobre lo sucedido, las diferentes posturas y los elementos de análisis surgidos de la situación problema planteada.

Un eje siempre presente fue el ¿para qué?, o sea la interrogación acerca del sentido de lo que cada uno hace en el proceso educativo. Esto se enri-

quece con referencias a lo personal. Ya no está todo afuera sino que algo de lo que sucede tiene que ver con lo que cada uno hace y el cómo lo hace.

Otro emergente reiterado fue la revalorización del espacio de encuentro y diálogo que al comienzo de estos miniprosesos aparecía vacío de sentido

Esto permite retomar la problemática real desde miradas diferentes, relativizando posturas que hasta el momento resultaban tajantes y rígidas, promoviendo una mayor comprensión del fenómeno y de las actitudes de los otros, aun desde la diferencia.

Devolución

Los registros de la producción del taller, sean estos verbales o gráficos, son analizados por el equipo. Se extraen los contenidos centrales, las propuestas e ideas que puedan haber surgido, las percepciones predominantes y las contradicciones o fisuras que estas hayan mostrado durante el taller. A esto se incorporan aportes desde el equipo que ayuden a pensar la situación.

Estas devoluciones se pueden realizar por separado a los diferentes actores: docentes, alumnos, padres o en conjunto. Esta opción estuvo determinada por el clima relacional y las posibilidades reales que ofrecen los marcos institucionales para sostener estas convocatorias y ofrecer espacios y tiempos compartidos.

En ambos casos las devoluciones contenían aportes de otros actores de modo de generar un intercambio de formas de ver el problema y a sus actores. De este modo se transforma en un momento y un espacio para retomar el tema desde un lugar diferente, después de haber hecho un miniproseso. También puede pensarse como un encuentro de saberes: los de los diferentes actores entre sí y con lo aportado desde la academia que le ayude a comprender lo que están viviendo y potencializar sus capacidades de cambio.

Aquí no se trata sólo de cambios a impulsar o proponer en el afuera sino también transformaciones de esas actitudes cotidianas que construyen el vínculo con los otros.

Escuchando a los protagonistas

La estrategia utilizada se sitúa en el cruce de dos propuestas metodológicas con larga tradición dentro de las ciencias sociales. Los talleres integran aspectos de las denominadas metodologías cualitativas y, dentro de estas, incorporan elementos de la llamada investigación acción.

La esencia de la propuesta es abrir espacios y poner en juego técnicas facilitadoras para que los protagonistas expresen sus puntos de vista e intercambien entre ellos y con los investigadores sobre determinado problema. Los talleres se focalizan en un recorte temático y habilitan la producción de discursos que dan cuenta de las representaciones, opiniones y puntos de vista que sobre dicho problema tienen los diferentes actores colectivos. Desde estas miradas también se producen propuestas y posibles «soluciones» a los problemas vividos.

En este sentido resulta medular capturar las representaciones sociales a través de las cuales los diferentes actores institucionales se vinculan entre sí, con la tarea educativa y con la institución.

Para Moscovici (1979) la representación social es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Según Denise Jodelet (1993), las representaciones sociales son «Una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social». Sostiene que la noción de representación social pone en juego factores psicológicos, cognitivos y sociales. Dicha afirmación se sustenta en el hecho de que el conocimiento se construye a partir de las experiencias y prácticas sociales de los sujetos y los colectivos que estos integran. Estas formas de conocimiento son compartidas por los sujetos que ocupan lugares similares en los procesos sociales e institucionales dotando a los sujetos de la particularidad simbólica propia de sus colectivos de pertenencia. En este último sentido, las representaciones sociales constituyen una forma de expresión que refleja identidades individuales y sociales que permiten interpretar y reconstruir significativamente la realidad así como el sentido que en ese marco adquieren sus comportamientos. Operan como estructuras mediadoras entre la realidad y los comportamientos que las personas y los colectivos desarrollan a partir de ella.

La estrategia de intervención implementada no se limita a recoger material sino que problematiza, desafía y promueve el análisis de los actores con relación a su implicación dentro de las situaciones sobre las cuales se trabaja. De este modo la estrategia habilita la escucha, da visibilidad a otras miradas e ilumina nuevos sentidos en torno a los hechos abriendo brechas en los preconceptos y en los discursos hegemónicos.

En esta estrategia los investigadores dan especial importancia a la forma en que se expresan los protagonistas, su lenguaje, las modalidades expresivas, las metáforas y todo aquello que aporta a la comprensión de sus vivencias. Por otra parte, los investigadores asumen su implicación en los procesos y, al momento del análisis del material, dialogan con los protagonistas, confrontan desde su perspectiva aportando a una teorización en que se integra el conocimiento experiencial con las concepciones académicas dando lugar a nuevas formas de ver y pensar los problemas tratados.

Los discursos producidos por los diferentes actores en el marco de los talleres se expresan a través de tres registros complementarios pero no siempre superpuestos: las verbalizaciones, las producciones gráficas y los comportamientos corporales y relacionales durante el taller.

Al momento de analizar el material recogido en el trabajo de campo nos hemos propuesto sistematizar los puntos de vista de los diferentes actores colectivos, integrando los diferentes registros y organizándolo en base a ciertos ejes temáticos que emergen como especialmente significativos dentro del propio material.

Esta sistematización del material podría haber sido realizada desde diferentes principios organizativos; los más evidentes por los lugares que ocupan en el proceso educativo educandos, docentes, autoridades y padres; o por el contexto institucional: escuelas, liceos y enseñanza técnico profesional.

Dentro de la discrecionalidad que admite esta estrategia investigativa hemos optado por presentarlo a partir de los lugares institucionales y generacionales para luego dar lugar a un análisis transversal recogiendo las singularidades de cada marco institucional.

4. LOS DOCENTES

En la escuela

Acerca del rol de las maestras

Entre las maestras predominan las vivencias vinculadas al contraste entre la realidad en que deben desarrollar su tarea educativa, el quehacer concreto que les impone la institución, las condiciones en que trabajan, y aquellas expectativas asociadas con lo vocacional. Cuestionan el tenerse que encargar de otras cosas como las necesidades básicas, carencias, violencias, que —según su forma de ver— las aparta de la esencia de la tarea educativa. En este contexto expresan con fuerza la idea de que viven un vaciamiento de sentidos de su rol y una desvalorización de la labor educativa.

Cuando se les señala la ausencia de una propuesta educativa que trascienda el aula e incluya espacios como el recreo y el comedor expresan: «Nosotras somos maestras. No tendríamos que darles de comer».

Dentro de esta perspectiva el comedor aparece como el espacio en que se concreta y hace más evidente este apartamiento del rol profesional: «Hay veces que a la hora del comedor yo me quiero ir. Es un caos. Yo no sirvo para ese momento. Repartir los platos y que coman. Pueden hacer cualquier cosa. El reloj te corre y en vez de ser pedagógico es “vamos, vamos”. Es difícil de organizar».

La búsqueda de controlar y ordenar un espacio institucional que se presenta como caótico hace que se genere ansiedad, angustia y el sentimiento de estar siendo violentadas. Las maestras ponen en boca del personaje dibujado la siguiente afirmación: «La maestra está moviendo las manos. Se vuelve loca de tantas cosas. Está desbordada».

Choque cultural: generacional-estigmatización

Las maestras expresan un sentimiento de saturación ante las problemáticas que atribuyen al contexto y que sienten invaden la escuela interfiriendo y hasta impidiendo el adecuado desarrollo de la tarea educativa.

«Nosotras podemos dar cátedra de violencia y contexto críticos.»

Se atribuye a los niños el carácter de portadores de la violencia. Son los violentos o son los que despiertan la violencia en el centro educativo. La vivencia es de que la violencia irrumpe cuando los dos mundos se encuentran. No se visualiza una frontera, la lógica del barrio ingresa a la escuela. Expresan: «El niño agrede porque transfiere su situación social a la escuela... Solo que la maestra pegue» [*se rien*].

La posibilidad de que los comportamientos de las maestras estén incrementando esas violencias es mencionada pero desmentida de inmediato a través de la risa.

Se reconoce que la violencia se manifiesta en un circuito como violencias múltiples (en la familia, en el contexto social, etcétera) y se acepta que en el centro educativo hay factores que atentan a la convivencia, pero estas situaciones no son nombradas como violencia. Este término se reserva a lo que sucede afuera y lo que traen los niños.

Las propias maestras expresan que su interés y motivación por colaborar con «el proyecto» obedece a «la violencia que los niños tienen hacia nosotras».

Por momentos esta depositación de la problemática en los niños se logra conectar con sus propias dificultades de comprenderlos, acercarse, comunicarse por encima de la brecha cultural y generacional que los separa: «Nuestra lógica es encontrar un común, articular estas lógicas y lenguaje común. Pero ellos no pueden ponerse en el lugar nuestro. Es otro mundo». «Yo no comparto nada. Es ese lado. No puedo ponerme en su lugar.»

La representación de los educandos y sus referentes adultos

Al momento de facilitar la expresión de sus representaciones acerca de los niños y niñas con que trabajan estos aparecen como productos del medio y de las familias. Resulta difícil la visualización de los niños como personas singulares. No logran hablar de ellos sino que fácilmente el tema se desplaza a los padres y el barrio.

Ante la pregunta ¿por qué el niño de la noticia agrede a su compañero? La respuesta se desplaza inmediatamente a la responsabilidad del entorno adulto.

«No hay un referente masculino.» «La madre tiene otro niño en brazos y no puede.» «El papá puede estar en la “jaula” y el que está de papá no es papá.»

A los que dibujan «a los padres del niño» se les genera la duda acerca de dónde ubicarlos en el barrio. No tienen rostros. «Son todos iguales.» «Muchos perros y otros animales porque es la realidad de nuestros niños.»

«La Rambla y Costanera. [...] Son dos realidades divididas. [...] No sabíamos dónde poner las casas normales. Los padres en ese lugar están trabajando y los niños están en sus casas. En el otro lado, los padres



Dibujo maestras: Padres niño agresor ²

2 Véanse los dibujos a color en el pliego correspondiente.

están pero no están. En esos lugares los niños saltan por las ventanas y entran por ellas, no saben lo que son los límites.»

Al momento que se las invita a describir a los niños con que trabajan dicen: «Son niños depresivos. Tienen dificultades de aprendizaje, son niños con dificultades afectivas importantes. A veces son hijos únicos castigados... violados. El indicador mayor es el castigo y que recibe violencia directa. La pobreza de todo tipo y es el caso del niño que puede llegar a matar como este [en referencia al personaje dibujado a partir de la consigna].»

«En general te agreden y agreden. No darte bolilla es una agresión.»

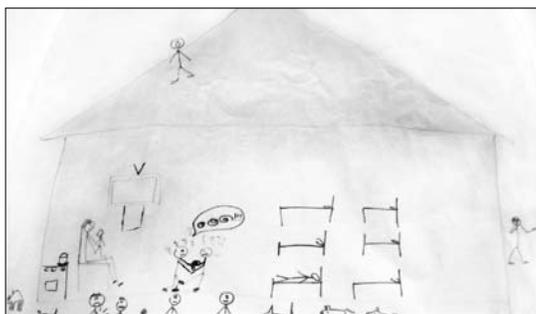
Otra maestra: «Sí, pero llegar a matar... No sé.»

Por momentos las respuestas violentas de los padres hacia los niños se presentan como un factor de interferencia en la relación escuela-familia que las paraliza: «Ellos me dicen [refiriéndose a los niños] que no mande comunicados porque les van a pegar. Si uno le dice «¿por qué pegás fulanito? "Porque ella me dijo la concha de tu madre" [fingiendo la voz] "porque me miró mal el otro día". Lo de ellos es inmediato. Todo es acción. Pegarse es algo de todos los días y no lo viven como violencia. Por eso no hacemos preguntas para los padres».

Las maestras transmiten una vivencia de soledad ante los problemas de los niños, no cuentan con la posibilidad de alianzas con los padres. El lugar del adulto aparece trastocado y es el escenario donde se mueven los chicos.

En referencia al dibujo del niño agresor verbalizan:

«El agresor está peleando frente a la madre y en el techo hay un hermano que está en situación de peligro y no se dan cuenta. El referente adulto es la madre y no puede cuidar porque está el bebé...». «El padre está en el COMCAR. Otra idea podría ser que trabaja pero no es la realidad.»



Dibujo maestras: Niño agresor

«¿Tiene algún problema?»

Sí, educación. [...] no lo educaron bien a su hijo. Se lo quieren sacar de encima porque no lo aguantan más y lo dejan que tenga malas juntas...»

«Los padres tendrían que ser más comprensivos, tratarlo con más tranquilidad.»

«No dejarlo mirar la TV... Que le den más importancia al niño.»

Espacios pedagógicos

El aula surge como el espacio pedagógico casi único. Los demás lugares, aun dentro del centro educativo no son considerados como espacios incluidos o pasibles de incluir en el proyecto educativo.

El recreo se puede asociar a un espacio pedagógico mientras que el comedor, corredores, puerta y alrededores no. Son los lugares donde se expresan conflictos, no solo entre niños sino conflictos propios del centro educativo, la relación adulto-niño (actores), también son lugares de encuentro y desencuentro donde se desarrolla el escenario educativo.

«Quizás podemos pensar al recreo como un espacio pedagógico pero el comedor no. Nosotros estamos haciendo de auxiliares. Nosotras somos maestras. No tendríamos que darles de comer.»

«En la clase están más contenidos. En el comedor hay más cosas y te sentís desbordada.»

Esta representación de los espacios por parte de las docentes se asocia a lo que niños, niñas y adolescentes han expresado en diversas oportunidades cuando opinan acerca de la educación.

Existe una separación muy radical entre el aula como lugar donde se aprende sentado, quieto por lo general en silencio y los espacios de recreo donde se descarga lo contenido, a veces se logra hablar o jugar pero esto no se valoriza como un espacio donde aprendemos (Foro Panamericano de Niños, Niñas y Adolescentes, Lima 2009).

Convivencia y marco normativo

La afirmación general es que los padres y sus hijos no comprenden las normas. Destaquemos que lo que se dice no es que no las aceptan o las transgreden sino que no las comprenden, como que estuviera naturalizada una ausencia de normas en sus vidas cotidianas.

La dificultad en poner normas aparece como un problema común a la familia, el barrio y la escuela. Ante el vacío de criterios claros aparecen medidas extremas que promueven el castigo y la exclusión más que la educación y la transmisión de valores. La violencia aparece como el único límite que se visualiza:

«Pegarse es algo de todos los días y no lo viven como violencia. Por eso no hacemos preguntas para los padres». «Los chicos se gritan y dicen que si no hacen silencio “los van a cagar a palo”.»

La dificultad de construir un lugar de autoridad lleva a cabalgar entre el autoritarismo y la impotencia:

Este diálogo de ficción entre los personajes dibujados da cuenta de estas realidades:

Maestra: «Tienes que entender el porqué de este rezongo... es porque hiciste ¡¡¡algo muy malo!!!».

Otra maestra dice: «si decís eso... entre que no te entiende y como es, ya se fue y está en la reja...».

«Ellos por lo general, miran y saben que no los van a echar. Dicen: “¡échelo!”, o te dicen: “¿pegó tanto?” y “¿qué pasó maestra?”.»

La explicación retorna sobre las realidades familiares lo que tiende a desresponsabilizar a las maestras en tanto se pone el problema fuera de su ámbito de acción: «Porque reproducen lo de sus casas y se dice que parte de la culpa es de la maestra porque no hace nada...».

Ante la impotencia se claudica de la misión educativa y las respuestas recurren a la exclusión y al control punitivo: «Echarlo de la escuela. [...] Que lo manden al INAU. Encerrarlo».

En el liceo

Acerca del rol docente

Con relación a la percepción que el colectivo tiene del rol que como profesores deben o deberían desempeñar se identifican dos posturas centrales.

En una de ellas se expresa la necesidad de asumir un vínculo más integral con la persona del alumno que permita orientar y transmitir valores más allá de los contenidos curriculares: «Es necesario que los docentes nos involucremos más, saber más de “los mundos de los estudiantes”».

A esta se contraponen otra postura: «El rol docente no es eso. Estamos para enseñar y los estudiantes deberían estar para aprender. No estudiamos para eso, para eso existen otras formaciones profesionales».

Ambas coinciden en aceptar las dificultades que desde su formación tienen para intervenir en situaciones de violencia.

Esta autopercepción de los docentes se expresa claramente al momento de realizar el dibujo y compartir lo que el mismo genera:

«¡Tal cual! [risas] Están llenos de cosas».

«La cara refleja desborde, la expresión y todo lo que cargamos. El agotamiento...».

«Es como ¿qué hago yo acá? con el signo de interrogación de atrás».

«No es diferente a la situación de la cajera [se refiere al personaje dibujado como madre] digo por la situación laboral de 8 a 22 horas. Nosotros también trabajamos muchas horas».

«Hay una cosa común de ese profesor con los practicantes, que les supera la situación. Es que se pregunta al igual que nosotros “si servimos para esto”».

Es una mirada que no mira, que no ve y que no puede ayudar en las cargas de los chicos.



Dibujo docentes de Secundaria: Profesor/a

El desborde y la sobrecarga laboral de los docentes se asocia a una falta de espacios para dialogar y pensar juntos sobre las problemáticas que enfrentan en su tarea.

Dicen: «Falta tiempo. Los docentes sólo pueden hablar en los recreos pero es el tiempo en que van de una clase a otra. Cinco minutos para todo».

Desde este lugar emerge un cuestionamiento al modelo de trabajo que lleva a completar horarios entre varios liceos sin poder integrarse más plenamente a ninguno de ellos.

Choque cultural: generacional-estigmatización

Al igual que las maestras, la problemática de la violencia que se vive en los centros educativos es adjudicada a los estudiantes y a sus contextos. El liceo es un receptor de violencias que se generan fuera y que son traídas por los estudiantes.

«El problema está básicamente afuera del liceo (en la casa, en la calle).»

En el caso de los profesores perciben la distancia que los separa de los alumnos no sólo en la dimensión cultural —como se señalaba por parte de las maestras— sino que incorporan la dimensión generacional.

«Diferentes lenguajes, distintos mundos; es una brecha demasiado ancha que dificulta una relación educativa.»

Los estudiantes y sus familias

Al caracterizar la población con que trabajan se destaca la ausencia de adultos que asuman las responsabilidades con relación a estos jóvenes.

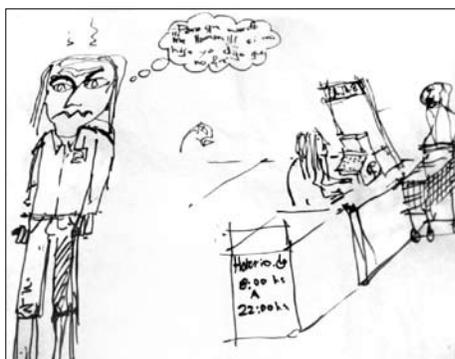
En algunos casos los padres son percibidos como adolescentes que poco se diferencian de sus hijos. En otros no se plantea así pero la ausencia con relación a los problemas de sus hijos es una constante.

«No solo es el padre de este tipo, hay padres trabajadores que contestan lo mismo. Yo juzgo por los liceos en los que yo trabajo donde el 90% de los chicos viven en contextos desfavorecidos. Hay una ausencia de responsabilidad porque no está por el tema del trabajo.»

Los padres expresan que trabajan todo el día, que no tienen tiempo; están ajenos a sus problemas. No dialogan.

«Los gurises están muy solos.»

«No visualizan sus derechos ni sus obligaciones.»



Dibujo de docente de Secundaria:
Padres de adolescente agresor

La ausencia de valoración del proceso de aprendizaje y la consiguiente desmotivación de los estudiantes parece «arrastrar» a los docentes que sienten la pérdida de sentido en su misión pedagógica.

El siguiente diálogo entre personajes imaginarios —padre y adolescente— refleja esta percepción:

Adolescente: «¿Por qué me mandas al liceo? No quiero ir.» «¿Por qué me mandás? ¿Para cobrar la asignación?»

Padre: «Para que seas alguien en la vida».

Eso está grabado en los padres: «Para que seas mejor que yo».

Otras veces responden: «Porque en casa no lo agunto».

O simplemente: «Porque tenés que ir».

Al reflexionar sobre este diálogo los docentes concluyen: «Existe una falta de sentido de la vida y de la educación».

Y cuando desde el liceo se pide a los padres que colaboren en resolver dificultades de sus hijos, los docentes se representan escenas como la siguiente:

Padre (amenazando dar una cachetada a su hijo): «¡¡¡Mongólico!!! ¿Por qué me metes en líos?» [risas].

En el colectivo resuena con mucha fuerza la idea de que el centro educativo pierde sentido para los diferentes actos.

Los espacios pedagógicos

A diferencia de la escuela donde el recreo era visualizado como un espacio que podía llegar a convertirse en escenario de la labor pedagógica, en el liceo es visto como espacio libre en el cual los docentes dejan de desarrollar su tarea para resolver temas propios o trasladarse de un liceo a otro. Su responsabilidad parece limitarse al aula.

Esto lleva a los coordinadores del taller a plantear la pregunta: ¿Qué pasa fuera del aula, cómo se trabajan esos espacios: recreo, puerta, pasillos?

Si bien existe conciencia de la necesidad de una utilización adecuada de estos espacios en función del proyecto educativo esta tarea no se ve como responsabilidad de los docentes sino de un equipo con aportes de otras disciplinas.

«Estos chiquilines tienen que tener otras opciones que no sea el liceo porque el liceo se ha convertido en una guardería. Sería bueno que el equipo multidisciplinario tenga una carga horaria para trabajar con los chiquilines y no más horas con nosotros. Se tendría que dar asistencia



Dibujo docentes de Secundaria:
Compañero

alimenticia para los muchachos. Hay cosas que no nos termina de convencer. Hay cosas intrínsecas, sí yo respeto.»

«Tener compromiso con la educación y con el centro educativo; hay que pedir arraigo en un lugar, estabilidad económica, programas de inclusión. La pedagogía francesa que nos enseñan en el IPA no es aplicable. Yo le pediría a las autoridades una adecuación a la realidad.»

La convivencia y su marco normativo

No se percibe la existencia de un marco normativo que regule la convivencia dentro de los centros. Por cierto existen disposiciones institucionales pero estas no parecen aplicarse ni gozar de legitimidad entre los diferentes actores. Los estudiantes las viven como algo impuesto pero los propios docentes tampoco las valoran como reguladoras de su tarea.

Esto hace que la discrecionalidad oscile entre la más absoluta permisibilidad y la reacción desmesurada ante el desborde.

Algunas propuestas

Enfrentados a la pregunta sobre ¿qué hacer?, los docentes plantean algunas alternativas que pueden dar pistas en la construcción de soluciones al problema que atraviesa la educación:

«Abrir espacios de diálogo».

«Construir una normativa acordada, que tenga sentido y legitimidad».

«Repensar el centro educativo y su relación con el entorno, con las familias, los gurises como personas».

«Revisar el currículo, acercarlo más a la realidad y los intereses de los jóvenes».

«Utilizar otros espacios como recreos, puerta, pasillos para el diálogo y el trabajo de fondo sobre los vínculos».

«Analizar los roles y las responsabilidades: ¿qué debe hacer cada uno?».

Plantean una fuerte crítica a algunas propuestas realizadas por los colectivos docentes con relación a la presencia policial dentro de los centros:

«Debemos visualizar que el liceo es un liceo, no una comisaría 2».

«Importancia de equipos interdisciplinarios que apoyen y complementen la tarea docente».

En la enseñanza técnica

Percepción del rol docente

Al igual que en los demás espacios institucionales el lugar del o la docente aparece desvalorizado, marcado por la impotencia, el no saber qué hacer, la falta de capacitación para manejar las problemáticas que presentan los alumnos.

Veamos las verbalizaciones del grupo a partir del personaje que ellos construyen como «docente»:

«Está sorprendida, nerviosa. Es una señora muy coqueta con una estética diferente a los otros personajes. Hay una diferencia muy importante. No da mucha bolilla al chiquilín. Le da la espalda. Los chiquilines se están peleando y no le da bolilla a los chiquilines. No tiene manos. Le duele la panza. Para mí está pensando qué hacer. Ella quiere dar la clase porque se arma más lío. No sabe qué hacer si se va armar más relajo. ¡Qué asco! Es una profesora de belleza, que se ocupa mucho de ella y no de los chiquilines».

Impacta que los propios docentes se caractericen en esta postura de poco compromiso con relación a lo que sucede en el centro. Parece ser más una respuesta a la impotencia, al no saber qué hacer, el sentir que el marco institucional más que un apoyo constituye una atadura que la inmoviliza.

Veamos cómo continúa el diálogo:

Integrantes del equipo: «Esconde las manos y se las lava. No se juega. Se sorprende y queda paralizada. No la dejan actuar o no quiere actuar. Se tranca por el entorno, por las autoridades. Los docentes o adscriptos pueden hacer cosas pero están limitados. No los pueden tocar. Los desborda también y es lo que sucede en los recreos y no pueden cubrir todos. A esta altura del año, ¡ta! ¡Atada las manos! Desbordada. El pelo así hace que no está desbordada, no le interesa. Sorprendida. Los brazos es que no puede hacer nada».



Dibujo docentes técnico-profesional: Docente UTU

La imagen de los estudiantes

A partir de la caracterización del agresor se reitera la convicción de que la violencia viene de afuera, especialmente de la familia y del conjunto de la sociedad.

«Está despreocupado por lo que hizo. El elemento es demostrar que puede más. Busca el reconocimiento de sus pares, que puede más o que lo que muestra a los otros es la agresión que ve en su casa. Lo que ven en sus casas lo descargan acá. La violencia la proyecta en el centro educativo. Es una víctima de violencia.»

Los integrantes del equipo que realizó el dibujo dicen: «Lo dibujamos como el estereotipo del adolescente, como uniformado para ser parte del grupo. No tiene risa por la frustración. Los ojos desviados. Te enterás que andan con trincheta porque te dicen y tienen miedo. Adelante del adulto no lo muestran, en algún lado se hace ruido y se pelean los otros y

no se enteran los demás. Es un poco por tener poca autoestima y necesitar ser parte de algo. Lo respetan acá porque los padres no lo tienen en cuenta. Ya tienen la experiencia de vida. Se logran cosas de esa manera.

¿Y en los casos que son violentos y no tienen una familia violenta qué es? Un contexto que te lleva a salir a trabajar tempranamente para comer. Lo llevan a un estado de alerta y la violencia sale ante cualquier desencadenante. Un chico que sus padres se quedaron sin trabajo y él tuvo que salir y era un buen alumno y frente a problemas con un compañero buscó un fierro».

Otros profesores ¿qué opinan?: «Capaz que se siente solo. Se perdió la frontera con el barrio y la casa. Acá puede liberar esas cosas. Impotencia. Los profesores tenemos miedo porque no podemos actuar. Frente a un chiquilín que te agrede no podés hacer nada porque son menores y no les va a pasar nada. Y que como son los padres... una madre de una chiquilina me prometió una piña. No sabés qué hacer porque no sabés cómo van a reaccionar».

Mientras el dibujo del otro estudiante, si bien tiene diferentes características gráficas que no dan cuenta de similar monto de agresividad es descrito como parte del mismo grupo, con similares códigos y viviendo la violencia como algo natural.

«No le importa nada al compañero. Tiró la mochila, juega con la pelota. Podía ser él el agresor. Participó pero no es el agresor. Sabe lo que pasó y no va a hablar. Él escucha. No está de acuerdo con esa agresión pero necesita pertenecer al grupo de pares y necesita ser parte de la UTU. Necesita la aceptación del grupo, familia, profesores, compañeros. Tiene una actitud como la profesora.»

Equipo: «Estaba jugando a la pelota, hablando con el celular y quedó paralizado, ¡pah! Le falta la mochila pero no se nota. No son de la misma clase social [refiriéndose al dibujo del chico agresor]. Es como más apoyado. Tiene el celular, ropa de marca... la mochila no la tiene puesta. Tiene una libertad que el otro no la tiene. Cuando no tiene



Dibujo docentes técnico-profesional:
Estudiante agresor



Dibujo docentes técnico-profesional:
Compañero de adolescente agresor

la mochila es porque no quiere estar en el centro educativo. Se puede ver quién está adentro y quién está afuera. Tiene ojos verdes» [risas].

Acerca de los padres

Al momento de describir a los padres aparece un énfasis en la violencia doméstica, la cultura machista y lo que esto incide sobre los adolescentes en tanto modelo de «ser hombre».

Una vez realizado el dibujo de los padres se solicita a los integrantes de los otros equipos que opinen con relación a la producción de los compañeros.

«Veo violencia doméstica. Botella y un cinto. La mujer llorando. Es una cuestión de género. Un padre machista por la actitud porque está avanzando. Ejerce un poder por el hecho de ser el macho. Esa persona es producto de violencia. Es un círculo. Se reproduce esa conducta. En vez de unirse se desune y no puede y cómo recae en el alumno. Es una situación crónica no sólo en sus padres sino en la sociedad. Si vos llamás a un chico y sabés que es una familia con violencia doméstica, tenés que ver cómo trabajar y es un tema delicado. Lo del género es muy claro. Es una sociedad machista que lleva a que la mujer sea la culpable.»

Luego opina el equipo que dibujó a los padres: «Nuestra sociedad es machista. Esa mujer no trabaja. No cuida. La madre también es machista y cree que tiene la culpa. Son lágrimas pero creo parece sangre. Acá hay muchos. Son padres divorciados. No se cuidan a diferencia de los profesores [risas]. Se vuelca agresión. La mujer es agresiva con sus hijos. Una madre vino por un problema con un gorro y ella le decía que lo iba a matar a palos. Hay otras cosas sin ser físicas que son violencias invisibles.



Dibujó docentes técnico-profesional:
Padres del adolescente agresor

El no sentirse apoyados ni ser escuchados. No vienen a buscar el carné. Es una omisión de tantos lados y los padres que vienen son de los buenos alumnos. Son con los que hay posibilidades de diálogo. Si te dan un número de celular, lo cambian tres veces. Son siete en una casa que tiene dos dormitorios».

«La educación y el contexto crítico es un espejo de lo que pasa en la sociedad. Se da en “la High” también, se da la droga y la ausencia. La forma de hablarse y empujarse y así empieza y no sólo los varones. Las niñas son muy violentas. Una chica acá, mordió a otra en una pelea y le sacó un pedazo de oreja.»

La organización del espacio educativo

Se visualiza la posibilidad de retomar el sentido de la tarea educativa a través de espacios donde los jóvenes se sientan integrados y escuchados de modo de generar puentes en el vínculo intergeneracional.

«Nosotros tenemos que educar y formar para el trabajo. Está desvirtuado y enseñamos para sobrevivir. Enseñar sobre todo pautas de relacionamiento, trabajo en equipo... El chico agresor es conocido en la escuela. Hay gente que puede actuar. ¿Qué es sacarlo de la escuela? No, no creo y ¿qué hacés? Se pueden usar otros espacios como la biblioteca, juegos de ajedrez. Les gusta estar con el profesor que está en biblioteca. Es importante el vínculo con el adulto como juega y no hay norma institucional. Tienen mucho juego de ocio: quince, veinte minutos que tengo a alguien que puede hacer otras cosas. Educación física es extracurricular y pueden entretenerse. Está como muy muerto. Hablar con los chicos para que se integren. Se acuerdan de los proyectos como el de limpieza de la escuela. Ellos mismos limpiaban y competían entre ellos y murió porque no había plata para un premio. El problema más grande es del adulto. La coherencia y el trabajo de equipo. Uno puede diagnosticar al chico pero no hay equipo multidisciplinario. No se tienen herramientas. A veces son espectadores y se sufre y te frustra.»

Marco normativo

Se percibe ausencia de un cuerpo normativo que ordene la convivencia y genere efectos de contención de la violencia. En este contexto los docentes carecen de instrumentos para responder ante estas situaciones.

Ante la pregunta: ¿Hay un estatuto de normas?

Se responde: «Sí, pero no se aplica. Algunas cosas sí y otras no. No se aplica por comodidad. El dinamismo de la violencia te deja paralizado. Más arriba piensan de otra manera. Es como el naturalizar y estar acostumbrados. No se usa porque no es un producto colectivo. Si se da una situación de violencia todos podemos intervenir excepto el 222».

Se indaga si saben las funciones del 222 en un centro educativo pero se desprende que no está claro.

«El policía te dice que son ellos los únicos que pueden marcar la justicia, que son pichis, delincuentes, menores y ¡¡¡hablamos de los padres!!!»

«Si hay una ley que no se puede tocar al menor, no se lo puede tocar acá en el centro educativo. En las coordinaciones que son descoordinaciones nosotros nos desanimamos. No hay coherencia.»

«Seguimos contribuyendo a naturalizar la situación por más que no estamos de acuerdo. Somos cómplices de la situación porque hay cosas que llevan a eso. Los profesores dicen las cosas así, tienen una forma de ser violentos. Ya un chico molesta y no se busca sancionar. Tenemos chicos que tienen un mal comportamiento y se lo sanciona. El alumno pasa tres, cuatro horas en el centro educativo es poco. La vida pasa por otro lado. Te sentís impotente. Una sanción que no tiene efecto, una charla que no tiene

efecto. No modifica su forma de actuar. Las herramientas que tienen son inválidas porque no pueden ayudar. Influye la personalidad del profesor. Es diferente en cada profesor. Te cuentan las cosas ¿qué vas hacer? Tiene ese problema de la casa y en lo demás. Tiene 12 docentes como mínimo y con personalidades diferentes. Las sanciones pueden ser un límite. Es una regla que se cumple. Él va a salir a bailar por más que le digan que no porque no se impone una regla. A veces no hay padres.»

La posibilidad de construir una disciplina de trabajo aparece fuertemente asociada al sentido que el proyecto educativo tiene para los diferentes actores.

«Para el que no quiere venir, la sanción le importa muy poco porque van a dejar de venir. Al mes de clase ya sabes quién viene obligado, quién va a dejar de venir, el que viene por la asignación. No tienen un encuadre. Te rompen las estructuras. Tienen más vicios que hábitos. Sobre todo en primer año. Nos cuesta reconocer esto por miedo, por temor. Miedo a enfrentar las situaciones. Nos quedamos en el discurso.»

Propuestas

Entre las propuestas surge:

Un equipo interdisciplinario que trabaje con ellos.

Abrir espacios de integración.

Dar formación a los docentes para manejar situaciones conflictivas con los adolescentes.

5. LOS ALUMNOS

De acuerdo al criterio planteado para organizar la producción realizada por los distintos colectivos durante los talleres y recogida en los registros, ella será agrupada en función de ejes surgidos a partir del propio material.

Esto lleva a que los ejes no sean los mismos en cada uno de ellos. Si bien trataremos de mantenerlos dentro de un mismo estamento institucional —esto es, alumnos, docentes, padres— a fin de poder realizar una lectura transversal, entre un colectivo y otro existen diferentes perspectivas por lo que las temáticas que se destacan no resultan coincidentes.

Otro aspecto que toma especial significación a partir de la lectura de los registros es la forma en que la información acerca de la actividad y su finalidad les fue transmitida en forma previa a los niños, niñas o adolescentes.

Dentro de estos «aspectos previos» también incluimos ciertas advertencias de parte de docentes y autoridades relativas a las dificultades que podían encontrarse al trabajar con los alumnos y que reflejan un lugar asignado a ellos en el universo institucional del cual resulta difícil sacarlos. Se trata de verdaderas percepciones anticipadas a través de las cuales se pronostican dificultades que luego no necesariamente coinciden con la realidad pero que contribuyen a generar una expectativa negativa.

En la escuela

Algunos aspectos previos, de contexto y de actitud ante la propuesta

Como introducción resulta significativo plantear que las maestras no manejaban la información con relación a la actividad que se iba a realizar; tampoco los niños y niñas habían sido informados. Esto puede tomarse como un primer emergente que devela las dificultades en la comunicación dentro de la propia institución y que nos lleva a interrogarnos acerca de cuál es el lugar que se le da al otro en estos vínculos.

Es importante señalar que durante el taller los niños y niñas se mostraron interesados en la propuesta de trabajo y colaboraron estableciendo una buena comunicación con los coordinadores.

Al momento de leer la noticia de prensa que opera como disparador del trabajo se logró un silencio que permanece hasta la finalización de la lectura. Se observa que escuchan atentamente y que cuando se plantea el episodio algunos hacen exclamaciones ante el tipo de juego, el incidente y el objeto cortante.

Esto contrasta con las expectativas negativas que habían expresado las maestras en cuanto a las dificultades que podían encontrarse con relación a sus posibilidades de concentración y trabajo en conjunto.

Sin embargo, sobre el final del tiempo de trabajo se comienzan a observar signos de cansancio (desconcentración, elevan la voz, se empujan, algunos de ellos deambulan por el salón). Cuando se les informa que falta poco para finalizar la propuesta, así como para el inicio del recreo, tratan cambiar su comportamiento pero se les hace difícil.

En un momento en que varios están hablando en voz alta, uno de ellos dice: «si no hacen silencio “los van a cagar a palo”».

Esto tendería a reafirmar la idea de que en estos niños el límite es sinónimo de violencia. El ser golpeados «cagados a palos» parece ser el único motivo por el cual deben guardar ciertos comportamientos. El lugar del otro, la necesidad de escucharse, la comunicación con relación a una tarea compartida, no aparecen como aspectos a tener en cuenta o a preservar sino que sólo se trata de evitar el castigo.

Esto también remite a la forma de percibir el rol adulto y las formas de construcción de la autoridad. Esta parece basarse en la capacidad de violencia y no en otros valores ni cualidades.

Acerca de las maestras

La imagen que los niños tienen de sus maestras se pone en evidencia a partir de la producción gráfica y los comentarios que se realizan a partir de ella. Cuando muestran el dibujo todos hacen exclamaciones y se ríen.

Coordinador: «¿Quién es?».

Alumnos: «La maestra... un hombre... un duende», «se parece a la maestra de nosotros».

Una niña del equipo que dibujó levanta la mano y dice: «creemos que está así por lo que pasó» (¿?). «Ella siente la culpa porque el niño que lastimó es alumno de ella.» [*Se refiere al episodio de la noticia que se utilizó como disparador*].

Niño del otro equipo pregunta: «¿Por qué se siente enojada y culpable por lo que pasa?».

Desde el personaje otro niño responde: «Porque es mi alumno».

Y comenta: «Ella es responsable de lo que hace y tiene que hacerse cargo de él en las horas que está con él».



Dibujo niños: Maestra

Las motivaciones del agresor

Al momento de explicar el comportamiento del niño, que en la noticia planteada como disparador lesiona a su compañero, surgen diferentes puntos de vista acerca de sus motivaciones.

Desde el personaje de la maestra un niño pregunta: «Cómo sucedió lo sucedido? ¿Por qué lo quiso lastimar?».

Respuesta desde el personaje del agresor: «Porque soy violento. Porque no quiso jugar».

Niño pregunta: «¿Qué necesidad de lastimarlo?».

Respuesta: «Porque soy un niño que no entiendo las cosas. (Tiene dura la cabeza, no razona)».

Maestra pregunta: «¿Cómo fue la pelea? ¿Cómo fue el juego? ¿Cómo era el niño?».

Niño pregunta al personaje del padre: «¿Por qué su hijo es violento?».

Otro niño responde: «Porque tiene malas juntas. (¿?) Porque no lo educaron bien a su hijo. Se lo quieren sacar de encima porque no lo aguantan más y lo dejan que tenga malas juntas».

Maestra pregunta: «¿Tiene psicólogo?».

Padre responde: «Sí».

«Tiene algún problema?»

«Sí, educación.»

«¿Le pasa algo?»

«Rabia, rencor, tristeza, soledad.»

«No, ¡cómo lo va apuñalar por un juego! Acumulaba rencor, capaz que tiene celos de los amigos, soledad por esto. (¿?) Sólo porque nadie se quería sentar con él. El niño es inteligente el problema es que es envidioso, porque tenía cosas que él no tenía.»

Coordinador pregunta: «¿Cuál era su conducta en la casa? ¿Cómo se sienten ustedes? ¿Cómo se siente el niño?».

Este diálogo es elocuente en varios aspectos. Los niños coinciden con las maestras en ubicar la raíz de la violencia en el ámbito de las familias. Ausencia de educación e indiferencia de parte de los padres.

Otro aspecto relevante es la patologización del agresor: no razona, tiene la cabeza dura, necesita un psicólogo. Por otra parte también emerge una postura más comprensiva: rabia, tristeza, soledad. Incluso parece insinuarse una situación de discriminación («Nadie quería sentarse con él») y de diferencias en cuanto a lo que unos y otros puedan tener.



Dibujo niños: Niño agresor

Propuestas

Las propuestas que se realizan quedan limitadas a la forma de evitar o manejar los episodios de violencia. No hacen referencia a la convivencia dentro de la escuela, menos aún al aprendizaje.

«Evitar ese juego.»

«Echarlo de la escuela.»

«Que vuelva a ser chico y que lo traten bien.»

«Suspenderlo.»

«Los padres tendrían que ser más comprensivos, tratarlo con más tranquilidad.»

«No dejarlo mirar la televisión.»

«Que le dan más importancia al niño.»

«Que le presten más atención, no reprocharle las cosas que no tiene.»

«Que lo manden al INAU. Encerrarlo.»

Las propuestas realizadas guardan una clara coherencia con las explicaciones encontradas a la violencia. Oscilan entre la sanción, la exclusión y el encierro, hasta las posibilidades de reparar las experiencias que ha vivido como parte de su infancia. Esta última postura parece planteada desde una perspectiva mágica («Que vuelva a ser chico y lo traten bien»).

Estos aspectos planteados desde los alumnos pueden tomarse también como un reclamo hacia los adultos, reclamo de buen trato, de comprensión, de límites.

A su vez encierran una vivencia de soledad y desamparo que —según los estudios científicos existentes— compromete las capacidades cognitivas, lleva a la prevalencia del acto por encima del pensamiento y compromete los procesos de mentalización y de aprendizaje a partir de la experiencia.

En el liceo

Aspectos previos

Resulta significativo constatar la dificultad de los docentes y, en especial de las autoridades, para informar a los alumnos acerca de la actividad que se va a desarrollar.

Minutos antes de comenzar el taller la directora pregunta al equipo: «¿Ustedes son de la CSIC, verdad?», y más adelante, «¿La investigación era sobre...?».

Los estudiantes, en el inicio del taller, confirman esta ausencia de una información clara:

«No sabemos nada», responde uno de ellos.

«Nos dieron un papel», agrega otro.

Preguntados sobre qué decía el papel, responden: «no sé, no lo leímos».

«Aparte decía que era para los padres.»

«Ah, sí, decía que la semana que viene era para los padres y hoy era para nosotros.»

«¿Ustedes son de la Udelar? Sí..., tienen cara de la Udelar...»

Esto pone en evidencia desde el inicio las dificultades de comunicación existentes entre estudiantes, los docentes y el propio centro educativo. Si bien desde los estudiantes existe cierta desatención tampoco queda claro qué se hizo desde la institución para informarlos con precisión acerca de la actividad que se estaba proponiendo. La cultura institucional no parece haber integrado el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados, formarse opinión ante los hechos que les afectan, expresar esas opiniones y ser escuchados (Convención de los Derechos del Niño, ONU, 1989).

En contraposición a esto se expresa desde la institución una necesidad de controlar lo que sucedería en el espacio del taller, se coloca a los estudiantes en un lugar de cierta «peligrosidad» a causa de posibles comportamientos desajustados.

Una autoridad del liceo al abrir el taller dice a los estudiantes: «que no haya ningún desajuste en cuanto a conducta. Acá quedan dos profesoras, yo voy a estar entrando y saliendo, y cualquier inconveniente, justamente de lo que vamos a hablar, de lo que hay atrás de una mala conducta, que generalmente, en el 60% de los casos, tenemos el motivo de violencia. ¿Correcto? Bueno muchachos, disfrútenlo, asimílenlo, dentro de un rato yo vuelvo».

Enfrentados a la situación de violencia

Al momento en que el coordinador titula la actividad que se va a desarrollar: *Taller sobre violencia en los centros educativos* y anuncia que vamos a trabajar con una noticia relativa al tema, pregunta:

«¿Conocen alguna noticia sobre violencia en los centros educativos?»

Surge un torbellino de respuestas:

«La vemos acá».

«Ayer pasó una».

«Que en la escuela de no se qué entraron unos chorros».

«Que en una escuela de Maldonado estaban zarpados los pibes y la cagaron a palos a la maestra..., le quebraron la cadera. Lo vi en el informativo».

«Todos los días en el liceo alguna pelea hay».

Estas respuestas podrían estar mostrando una cierta naturalización de la relación entre violencia y centros educativos. Ellos aparecen como incluidos en una situación generalizada. Lo que viven a diario en su liceo se enmarca en una situación más amplia que les llega a través de los medios de comunicación. Queda planteada la interrogante acerca de cómo incide esta supuesta generalización en la reproducción o naturalización de los comportamientos violentos como algo inherente a lo generacional y a la cotidianidad educativa ante lo cual parece perderse la capacidad de asombro.

A su vez desde los propios adolescentes surge la idea de que son sus pares los que generan los problemas sin causa aparente («se zarpan»). Esta percepción de la violencia como algo que se está dando en otras instituciones y que es actuada por otros adolescentes como ellos podría estar generando un efecto de modelización, especialmente si tomamos en cuenta las necesidades del adolescente de reafirmar su pertenencia generacional. Si todos dicen que ser joven es ser violento y transgresor ¿por qué no serlo?

Esta banalización parece reafirmarse al referirse a los motivos de esos actos violentos:

Coordinador: «¿Por qué crees vos que se pelean todos los días?».

Respuesta: «Por boludeces, si vos te ponés a pensar cosas que realmente son serias, ahí te vas a dar cuenta cuál es la violencia... De pasar y mirarte mal el otro, ahí ya... Si te vas a pelear peleate por algo que valga la pena, que tenga sentido».

Coordinador: «¿Y qué cosas valen la pena?».

«Que se metan con tu vieja.»

«Con la novia.» «Yo no me peleo por un pibe ni en pedo.»

«Y por los amigos.»

Si bien existe una cierta crítica a la violencia que se desata por cosas intrascendentes, al momento de enumerar los supuestos motivos válidos para «pelearse» estos aparecen asociados a valores propios de una forma de concebir la masculinidad que operan como justificatorios, parecen limitar la libertad individual de decidir los comportamientos ante estos hechos impulsando a actos agresivos y dándoles cierta legitimidad.

Al momento de escuchar la noticia reaccionan tomando distancia de los supuestos juegos basados en comportamientos violentos:

«No hay ningún juego así.»

«No es un juego.»

Insisten en que ellos no tienen juegos con esas características. Cuando alguno de los estudiantes asocia con juegos que ellos practican el resto intenta negarlo sosteniendo que los de ellos son diferentes. Sin embargo no logran dar cuenta de esas diferencias.

«La diferencia es que en el caño mata (en referencia a uno de sus juegos) estás jugando al fútbol de verdad y cuando te hacen el caño, ta, pum... coso.» «Lo otro es sólo tirarse y pegarse, no hay una pelota ni nada en el medio.»

«Nosotros no cortamos a nadie en un juego.»

Acerca de la imagen de los docentes

La representación que los adolescentes tienen de sus docentes se evidencia cuando deben referirse a la reacción de los profesores ante el hecho de violencia que se describe en la noticia.

La profesora o adscripta fue «irresponsable porque los vio jugando y no dijo nada, sabiendo que el juego sólo es empujarse y pegarse».

Coordinador: «Pero en la noticia dice que no pueden con todo...».

Se escuchan gritos... varios adolescentes hablan: «Vamos... ¿por qué no pueden? Están tomando café...».

«Les cuesta mucho ir por las clases y decir que aquellos que jueguen de nuevo los observan.»

Coordinador: «Si los docentes hicieran esas cosas ¿problemas como este no pasarían?».

Estudiantes: «Sí, para algunos funciona y otros dicen "por mí suspendeme" y no les importa».

Y aparece la violencia como primera respuesta a la violencia: «Que le den un patotazo entre varios a ese (al que no le importa la suspensión) para que no joda».

Al momento de la producción gráfica se reafirma esta percepción negativa de los docentes.

Comentarios sobre el dibujo de la profesora o adscripta:

«Es cualquiera...» «Es irresponsable».

«Le viene todo bien, es multifacética, tiene dos caras.»

«En esa condiciones no puede dar clases.»

«A veces se juzga mucho por el aspecto.»

«Los profesores de esa institución son irresponsables... vieron que hacían el juego y no lo pararon...»

«En la facha te das cuenta, es totalmente desprolija, te hace pensar que es cualquier cosa.»

La crítica a la pasividad docente aparece asociada a un reclamo de que ejerzan su autoridad en la puesta de límites, «parar» las situaciones a tiempo.

Las dos caras, lo multifacético da cuenta de una baja credibilidad con relación a los adultos y, en este caso los representantes de la institución educativa.

Tratándose de docentes es significativo que se diga «te hacen pensar cualquier cosa» en una clara desvalorización del docente como referente intelectual, orientador, y promotor del pensamiento en los estudiantes.

La imagen de los padres

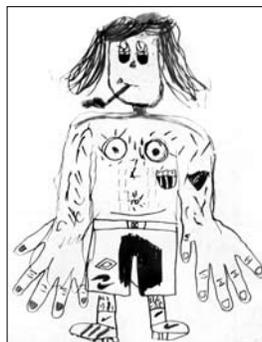
Las referencias a los padres de los alumnos reafirman una percepción negativa de los adultos.

La siguiente expresión condensa lo que luego se amplía ante el dibujo:

(Al padre) «no le importa su hijo».

A partir del dibujo del padre del adolescente agresor se realizan los siguientes comentarios:

«Una plaga, una persona que ya está pérdida en la sociedad... mira como está».



Dibujo de adolescentes de
Secundaria: Profesor/a

«Tiene un arma tatuada, ya te demuestra quién es, no puede estar en la sociedad», «es un vicioso, tiene chasquis en el bolsillo... son bazucos armados».

«También tiene tatuado el nombre de la mujer, su única esperanza».

«Le falta todos los dientes, tiene cara de chorro», «si lo veo por la calle cruzo la vereda».

Resulta especialmente rico el diálogo imaginario que se entabla entre los personajes:

«Si ese es el padre, que podés esperar del hijo... por eso hicimos eso». «Le dice al hijo: le pegaste una puñalada ahora pegale un tiro». «Son parecidos con el hijo.»

Adolescente agresor le pregunta al padre: «¿Estuvo bien lo que hice?».

«Me da lo mismo, es problema tuyo... Manejate.»

El padre le pregunta a la profesora: «¿Qué estabas haciendo cuando empezó el problema?».

«Estaba dando clases»; «yo también tengo recreo»; «estaba yendo a la cantina».

Aquí podemos apreciar una continuidad de los roles adultos entre padres y docentes, ninguno es capaz de poner límites, de ejercer cierta autoridad. Ambos oscilan entre la complicidad y la indiferencia tendiendo a culpar al otro sin asumir su parte de responsabilidad en las situaciones.

El compañero le pregunta a la profesora: «¿Por qué no le puso una sanción en el momento adecuado?»

El profesor responde: «Nosotros ya le habíamos advertido y nunca hicieron caso... nunca pensamos que iba a terminar así».

Pero a su vez increpa al padre: «Tenés que controlar a tus hijos».

El padre responde: «En el liceo es responsabilidad tuya... bañate sucia». «Es mi hijo no te metas, él ya es grande... sabe lo que hace».

Estudiante: «La profesora le tendría que haber dicho que educarlo así perjudica a los compañeros».

Una vez más nos enfrentamos a una imagen adulta adolecentizada, que no se diferencia de su hijo, no logra hacerse cargo de su rol de adulto.

A su vez se expresan ciertos preconceptos vinculados a la pobreza y a los roles de género (pobre-chorro-drogadicto; violencia del varón hacia la mujer que queda descalificada en la comunicación).

La imagen del agresor

La dureza con que los adolescentes se refieren a los adultos, ya sean estos profesores o padres contrasta con la actitud frente al joven agresor. En este prevalece la idea de vulnerabilidad y de agresividad como fachada.



Dibujo de adolescentes de Secundaria:
Padre del adolescente agresor

«Es más bueno que el pan... está aprendiendo»; «tiene cara de plancha».

«Se hace el polenteado pero no lo es... mirá lo que es, le falta mucho para llegar al padre».

Coordinador: «¿Por qué se hace el malo?».

«Inspirando respeto caes bien»; «se piensa que metiendo miedo te van a respetar más».

La idea de una transmisión transgeneracional hace que la responsabilidad de sus comportamientos retorne sobre sus padres:

«Se repiten un montón de cosas del padre y del hijo, el pirsin, el tatuaje, la forma de vestirse».

«Los dos viven en el mismo barrio, los dos viven en Villa Española.» «No, vive en el Cerro con la madre, están separados los padres.»

La idea de la separación de los padres como uno de los aspectos que componen un escenario de desprotección nos lleva a preguntarnos cuántos de ellos podrán vivir situaciones similares. Esto, unido a la pertenencia generacional, parece acercarlos más al agresor que a los adultos.

Esta percepción de vulnerabilidad y carencia se reitera al momento de referirse al dibujo del compañero del agresor: «tiene una pinta de mongólico bárbaro», «hay muchas caritas tristes que lo rodean».



Dibujo de adolescentes de Secundaria:
Adolescente agresor

En la enseñanza técnica

En este ámbito institucional se reitera el hecho de que pese a las coordinaciones previas realizadas con docentes y autoridades los alumnos al momento de comenzar el taller no disponían de la información acerca de las características de la actividad.

Mientras el coordinador lee la noticia ficcionada, escuchan con atención, y sus rostros denotan cierta tristeza y/o preocupación. Se escuchan comentarios como «pará asesino», «está de más».

Con relación al chico agredido, uno de los estudiantes expresa «terrible boludo».

Tras la lectura de la noticia y consultados acerca de su parecer con relación a ella, expresan: «demasiado violento»; «demasiado asesino», «criminal»; «¿el chiquilín se dejaba pegar por los demás?»; «esos juegos no hay»; «a mí me quema la cabeza»; «era el más bobo de la clase»; «nosotros jugamos a la rayuela» [risas].

Consultados acerca de cuáles eran los juegos que ellos realizan, y si existen semejanzas con el de la noticia, se dijo «sólo fútbol, si perdemos nos agarramos a trompadas»; «guerra de tizas hacemos».

Al momento de dibujar al profesor conversan entre ellos:

«Está la adscripta sentada como rezongando al niño y le dice: ¡no me mientan! como me dijo la profe el otro día» [risas].

«Está asustada la mujer».

Luego pasan a dibujar a un profesor.

«Yo hago al de informática.» «Narizotas, Narizota.» «¡Cabeza de huevo sin pelo!»

«Era medio *Down*.» «Tremendo dumbo el tipo.» «La corbata dibujá.» «Parece un chino, dice arigato.» «Tremendo cuerpo.» «Hacele un portafolio.» «Una carterita, está changando» [risas].

Al momento de pedirles los comentarios sobre lo dibujado dicen:

«Van a renunciar, mirales la cara.» «Esa es la de inglés.» «Están flacos de los nervios.» «Cara de renuncia tienen.»

A su vez el grupo que realizó el dibujo expresa:

«Están asustados y enojados a la misma vez». Otra comenta: «Asustados no, son los nervios de la situación». «El profesor de informática siempre está malo.»

Coordinador: «¿Piensan que los profesores se ponen nerviosos?»

Alumnos: «Piensan que les va a pasar a ellos, están recagados». «Piensan que les van a robar, llaman a la Policía.»

Coordinador: «¿Ayuda llamar a la Policía?».

Responden: «Depende de lo que le conviene a él»; «A este se lo llevan y ta, al otro capaz que lo curan» haciendo referencia al adolescente agresor y al agredido.

La representación de los docentes parece ser la de adultos frágiles miedosos que sólo reaccionan en función de sus intereses inmediatos y que no asumen un lugar acorde a su calificación ni a las responsabilidades institucionales.

En otros momentos se remarca la idea de que están «en otra», y «se van a comer bizcochos».

Estos jóvenes parecen ser conscientes de la tensión que le genera a los adultos entablar vínculos con ellos y hacerse cargo del rol que institucionalmente les corresponde.

Representación del agresor

Se reitera la idea de que el agresor es una persona en la que prevalece lo infantil, la debilidad, el miedo y la carencia. «La madre lo dejó, se fue, lo abandonó» [risas].

«Está meado, se asustó y se hizo pichí». «Porque vinieron los padres». «Tuvo un accidente, tomó mucho jugolín».

«Tiene championes de obrero, lo persigue por lo que se pone».

Al momento de dialogar con los personajes le preguntan: «¿Te sentiste mejor después de apuñalarlo?».

Responde: «Me siento agrandado, ¿o no? Si ya lo hizo una vez, se hace más malo ahora, tengo más poder».

Esto confirma la asociación entre comportamiento agresivo y fragilidad. La acción agresiva sería una forma de adquirir confianza, fuerza respeto ante los demás y ante sí mismo.

Representación de los padres

Los padres aparecen infantilizados y con características demasiado parecidas a las de sus hijos. Esto unido a la imagen de los docentes cierra el círculo de un mundo adulto fragilizado, desvalorizado en el cual el adolescente no encuentra protección ni referentes para el desarrollo de su comportamiento social.

Al momento de referirse al dibujo dicen:

«Tiene cara de niño». «El hijo apuñaló a uno y se ríe.» «Él hace lo mismo.» «Capaz que es terrible tumbero.» «No le importa mucho.»

«Le cortaron los brazos.» «Es manco.»

«El hijo apuñaló a uno y está recontento.»

«Capaz que está llorando por dentro y lo hace para escapar de sus emociones» [comentario realizado en voz baja por el dibujante del niño agresor].

Coordinador: «¿Conocen a padres de compañeros que se parezcan al dibujo?».

Alumnos: «Sí, hay». «Se hacen los jóvenes.» «Nosotros somos jóvenes.» «Si los padres son así los hijos van a ser un reflejo de ellos.»

Coordinador: «¿Ustedes son parecidos a sus padres?».

Respuesta a coro: «Nooo».

Esto deja en evidencia la ausencia de modelos adultos que sostengan los procesos de conformación de la identidad del adolescente. El mundo adulto aparece poblado por personajes desvalorizados a los cuales no quieren parecerse. Los jóvenes quedan colocados en una situación de soledad y vacío identificadorio.

En este sentido los diálogos imaginarios entre los personajes confirman los lugares que en el imaginario de los adolescentes ocupa cada uno de ellos:

Adscripta a padre: «¿No le cuenta a usted lo que hace en los recreos?, porque no es la primera vez que pasa».

Padre a adscripta: «¿Dónde estaba cuando pasó eso?».

Adscripta: «Tomando un cafecito».

Agresor a padre: «¿Lo que hice estaba bien?». «No sé, problema tuyo, maneja te vos.»

Adscripta a compañero: «¿Cómo pasó?».

«Pasó todo tan rápido que no me di cuenta, miro para allá y después para allá, y había sangre».

Adscripta: «¿Por más que lo hubieras visto, lo hubieras dicho?».

Respuesta del agresor: «No, sino es un viaje. Es nuestro amigo, no hay que mandarlo en cana».

Propuestas

A partir de la pregunta acerca de cómo prevenir hechos como el de la noticia surgen algunas propuestas:

«Suspender a los que armaron el juego».

«Poner un 222 por alumno».

«Detector de metales».

«Poner un alcahuete».

«Agarrarlo afuera y cagarlo a palos».

Estas propuestas denotan la imposibilidad de visibilizar salidas a través de lo educativo, la mejora de los vínculos o la búsqueda de espacios de comunicación. Las alternativas son siempre en el campo del control, la represión e incluso la violencia.

6. LOS PADRES

En la escuela

Cabe señalar que con relación a la participación de los padres existía, entre maestras y autoridades de la escuela una postura muy escéptica. A pesar de esto la concurrencia fue buena al igual que la actitud ante la tarea propuesta. En los concurrentes existe un neto predominio de madres.

Preguntados acerca de la información que habían recibido, las madres expresan que fueron convocadas «para una clase con psicólogos, sobre violencia».

Primeras reacciones ante la noticia

Al escuchar la noticia que opera como disparador del taller las madres adelantan algunas opiniones que parecen significativas de cómo piensan y se posicionan ante la problemática.

En ellas se cuestionan la actitud de los padres del niño-agresor, las condiciones en que trabajan las maestras y las supuestas motivaciones del niño para adoptar ese comportamiento.

«A mí me llamó la atención que los padres fueron llamados por la dirección y no fueron.»

«Son demasiados niños para las maestras.» «Los recursos son pocos.»

«El chiquilín lo hace para llamar la atención, es una forma de sentirse importante.»

Percepción del centro de estudios y su problemática

Al comienzo de la reunión, las madres expresan algunas opiniones críticas acerca de la escuela y la forma en que en ella se manejan ciertas situaciones conflictivas protagonizadas por niños denominados problemáticos.

Una de las madres relata que este año, el grupo donde concurre su hijo tuvo tras la licencia maternal de la maestra titular, tres o cuatro maestras en el lapso de tres meses, que sucesivamente iban renunciando «porque no resistían». «Fue una situación complicada, hubimos muchos padres que empezamos a hacer que nuestros hijos faltaran, hasta

que un día vinimos a hablar con la directora y nos encontramos todos acá, con que todos teníamos el mismo problema.» «Apretamos un poquito a la directora y la maestra volvió y finalmente la cosa se calmó, aunque costó calmar.»

Se pone en evidencia una tendencia a poner el problema en «ciertos niños» y «ciertas familias» como forma de desresponsabilizar al resto.

«El problema era con dos niños grandes, que tienen once años pero que están en 4.º año, problemas grandes en la casa, papás que capaz que toman y vienen y les pegan y los sacan de la cama de noche, o padres que son ladrones y hacen de todo, y vienen agresivos... También hay madres que en lugar de medicarlos como lo indica el médico, los medican cuando van a la casa para tenerlos más dopados, y entonces tienen toda la agresividad en la mañana.»

«En esos primeros meses de clase fueron tres o cuatro maestras que fueron golpeadas..., dicen que de tarde es peor...»

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

Dice una madre: «A los niños problemáticos hay que aislarlos».

Otra responde: «Sí, lo podés echar de la escuela, pero el niño sigue con su problema».

Acerca de los docentes

Los párrafos arriba citados tienden a reafirmar la idea de que las maestras son vistas como personas frágiles, que no resisten la situación que se genera en torno a los niños. A su vez parece haber sido necesario presionar ante la institución para que la ausencia de docente se resolviera. Esto daría cuenta, desde la mirada de los padres, de una lógica institucional en la que no existe una preocupación por las situaciones si estas no son traídas por los padres, exigidas, si no se presiona. Estos aspectos nos permiten ir construyendo hipótesis acerca de la relación entre la escuela y los padres. Por una parte, maestras y autoridades tienen una percepción negativa de lo que pueden esperar de los padres con relación al proceso educativo de sus hijos. Por otra, las madres perciben a la institución (más allá de las personas que la integran) como frágil, desbordada y sin fuerza para canalizar el proceso educativo de estos niños entre los cuales están sus hijos.

Al momento en que se les solicita que dibujen el personaje de la maestra aportan nuevos elementos que reafirman lo planteado: «Pobre maestra, la vamos a dibujar cinchándose los pelos».

«Está como que se quiere ir a la casa.» «Como que no puede más, que la agobiaron.»

«Una maestra para muchos se vuelve loca, no puede vigilar a todos, no le da la cabeza.»

«Los niños son muy hiperactivos, y uno que la cincha, y que fulanito me pegó...»

«En el recreo ellos como que se liberan, entonces quedan medio nerviosos.»



Dibujo de padres de niños de escuela: Maestro/a

A pesar de esta actitud aparentemente comprensiva hacia las maestras y las dificultades en su tarea surge la crítica a su pasividad ante las situaciones en que se espera que ellas intervengan. Esto aparece asociado a la pérdida de autoridad ante los niños:

«Las maestras deberían dejarse de hablar un poco y vigilar más a los niños.»

«Hay niños que han llegado a golpear a las maestras.»

Resulta llamativo que en ningún momento se hace referencia a la formación de las maestras como personas capacitadas para su tarea. Parecería que su tarea es vista más como signada por lo físico (contener, cuidar, imponerse) que por lo intelectual. A partir de esta percepción cabría preguntarse si los padres pueden valorar la educación como oportunidad y transmitirlo a sus hijos. La retroalimentación entre escuela y familia acompañando y sosteniendo el proceso educativo parece estar debilitada desde la base.

Imagen de los padres

En la producción del taller se reafirma la idea de que los problemas de los niños parten del entorno familiar, la falta de comunicación, las «separaciones» entre los padres y la ausencia de estos cuando deben acercarse a la escuela.

«Yo los veo separados. Capaz que están juntos, pero separados, les falta comunicación.»

«Ninguno de los dos se pone de acuerdo a ver quién va a la escuela.»

«Si el niño no ve que los padres tienen interés, él tampoco va a hablar; o capaz que llega y ni siquiera le preguntan.»

Una madre interrumpe diciendo: «También puede tener todo y salirte violento.»

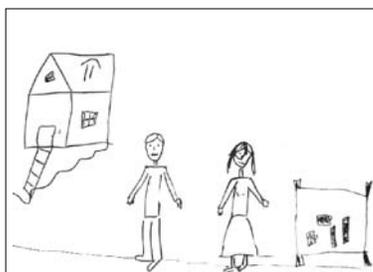
La representación de los niños

Al hablar de los niños reaparece la idea de la escuela como un espacio poco continentador:

«Está en la puerta de la escuela. ¿Se va o entra a la escuela?».

«Cuando dejo a mi hijo en la escuela me quiero quedar tranquila que está bien, y que no se va a ir» [*Se generan relatos de circunstancias en que los niños se han escapado de la escuela*].

«El mío dos por tres se me escapa, entonces tengo que hablar con la maestra y ahí me quedo tranquila.»



Dibujo de padres de niños de escuela: Padres

Acerca de la violencia y sus orígenes

Resulta significativa la forma en que se refieren a la violencia y los circuitos de agresiones que se generan entre los niños:

«Hay mucha violencia en la tele, pero no les dan información».

Otra madre dice: «¿Qué hacés cuando a tu hijo le pegan o lo pinchan con alfileres con las enfermedades que hay hoy?: le decís defendete».

Una tercera responde: «Yo lo que le enseño es que hable con la maestra, y si la maestra no hace caso yo hablo con ella».

Posteriormente se plantea la tensión entre la violencia como algo externo al centro educativo y como un camino que tiene el niño o adolescente para expresar algo, para ganar un espacio, para reparar su autoestima dañada por experiencias de carencia y desatención desde los adultos.

En referencia al niño agresor se dice: «¿Puede ser afuera de la escuela? Porque la violencia a veces viene de afuera también, como en el liceo que viene gente de afuera a agredir a los liceales».

«Está contento [...] Porque en ese mundo él demuestra ser superior al resto, se siente importante».

Esta expresión, que se reitera en varios pasajes puede relacionarse con la idea de separación, exclusión. El niño vive en un mundo con determinados valores que lo diferencian de «otros mundos» en los cuales estos niños y adolescentes se sienten disminuidos, rechazados y agredidos de múltiples formas. La actitud de agredir podría pensarse como una extrapolación al mundo de la institución educativa de esa modalidad de comportamiento que le resulta efectiva para resolver situaciones en otros espacios donde él transita cotidianamente.

Al momento de entablar el diálogo imaginario entre los personajes se deja ver lo que ellas esperan de los diferentes personajes adultos.

Padres a maestra: «¿Qué solución tiene el problema?».

Maestra: «Yo sentaría al niño y a los padres juntos, para que el niño me hable de frente? Depende de lo que diga el niño».

Otra madre interrumpe: «Sola no puede, necesita el apoyo de los padres».

El diálogo entre el agresor y sus padres revela la carencia de afecto no sólo en los niños sino también desde los adultos y los estereotipos de género que atraviesan las relaciones familiares:

Niño agresor a sus padres: «¿Por qué no me escuchan, por qué no me dan amor?».

Padre: «No era lo que yo había imaginado como familia, y por eso tomo distancia, no te puedo dar amor». «Trabajo todo el día, llego cansado, y para cuidarlo está la madre.»

Propuestas

Las eventuales alternativas planteadas al problema desde la perspectiva de los padres se orientan en diferentes sentidos:

- *Reclamo de una actitud más activa de las maestras:*
«Decirles a los niños, darle ideas de juegos, o sea, participar más con el niño también». «Que las maestras estén más atentas, porque se ponen a conversar entre ellas...».
- *Abrir espacios de comunicación:*
«Mejorar la comunicación con la escuela». Una madre dice: «Yo iría directamente a hablar con los padres del niño agresor». Otra reafirma: «Tener una reunión con los padres del niño, y que se le brinde atención al niño agresor».
- *Brindar atención especializada:*
«Armar grupos con niños que tienen el mismo problema, y con un psicólogo. Con un psicólogo los chiquilines se animan más a hablar...».
- *La tensión inclusión-exclusión también aparece en las propuestas:*
Una madre propone: «Hay que excluirlos, no podés tenerlos con los otros». Otra responde: «Es cuestión de hablarle al niño e integrarlo».

En este contexto se plantean dos aspectos sumamente interesantes desde la perspectiva de habilitar movimientos de transformación: la autocrítica de las actitudes de los adultos y la necesidad de ponerse en lugar del otro:

«A veces los adultos agrandamos los problemas que existen entre los chiquilines».

«Me gustaría tener la oportunidad de estar por lo menos una hora en una clase y ponerme en la posición de la maestra: la maestra tiene autoridad hasta cierto punto; si no puede responder frente a una agresión, la vuelven a agredir.»

En el liceo

A la convocatoria concurren aproximadamente veinte padres y madres. Si bien muchos de ellos tienen a sus hijos cursando primer año, algunos tienen hijos mayores cursando años superiores o ya egresados.

Primeros comentarios a partir de la situación planteada

Enfrentados a la temática de la violencia la primera tendencia es a ubicarla en el cruce entre la fase del desarrollo que atraviesan sus hijos y una realidad social más amplia que se hace presente de diferentes formas, entre ellas los medios de comunicación:

«Vivimos en una sociedad donde los tranquilos y los violentos... tienen que tratar de convivir y adaptarse.»

«Nuestros hijos están en una edad de poder contagiarse o de ayudar, entender, mantenerse al margen, denunciar o participar. Si es difícil para nosotros... para ellos es peor.»

Desde esta perspectiva surge un intento de comprender las actitudes violentas como mensajes desde los adolescentes que no son escuchados por los adultos:

«Es el único lugar que tienen... la chica que desafía a la profesora sale como una líder del grupo que puede más que la profesora. A los 12 años no tenés los argumentos que uno tiene como adulto.»

Un padre se pregunta: «¿Qué hay detrás de una conducta violenta de un chico?».

Y se responde: «Está el gobierno con la corrupción, los padres con sabiduría o no, los profesores. Se están enviando estímulos contradictorios. Los medios rozan la ilegalidad, los gobiernos no pueden ir contra ellos porque ellos usan y nadie los enfrenta. Rige el criterio descarnado del lucro...».

Ante la lectura de la noticia que sirve de disparador un padre dice:

«Se permite la práctica de ese juego y aparece una resignación y por qué no se hace nada. El juego hay que eliminarlo y hablarlo. Pero nada de 222. No están preparados para trabajar con estudiantes. Se acepta como una fatalidad y se resigna.»

Parece existir en algunos padres la convicción de que las respuestas represivas encierran una suerte de resignación ante la violencia, una renuncia a trabajarla dentro del proceso educativo.

Las restantes intervenciones reafirman la necesidad de tomar la educación en su integralidad incluyendo la dimensión afectiva, los valores, las circunstancias de vida de los adolescentes.

Un padre dice:

«Creo que la violencia está aumentando y tenemos que actuar rápidamente y algo se tiene que hacer. Hay que agarrar a los gurises violentos en el liceo lo que predomina es cumplir con el programa y cómo se puede seguir si está pasando esto.»

La vida afectiva, sentimental está hecha pelota, hay que frenar esto y dar cabida al contacto directo y arrimarse. Los chicos están en cualquiera y no tenemos en cuenta las vidas de ellos.

Igual es la solución que se quiere dar en la noticia con el 222. Atacan quizás por sus problemas. Un llamado de atención pero la violencia somos la sociedad. Los centros educativos tienen que contenerlos, formarlos y eso tendría que atravesar la currícula.»

Acerca del agresor

A partir del dibujo realizado se abre el intercambio acerca del personaje imaginario:

«Yo veo la cara y los pies. Yo veo que necesita terapia, está mal. Impotencia, frustración, falta de autoestima. El hecho de que no tiene cuerpo es un mensaje. Los rasgos más involucrados están en azul y las palabras en rojo».

El grupo que realizó el dibujo comenta:

«No quisimos hacerle una ropa determinada para no definirlo desde una clase social. No quisimos hacerlo con gorrita, caravanita... Está desprovisto de apoyo y de ayuda. Es lo que siente en el fondo; puede cambiar».

«Parte de la frustración de la casa y necesita ser así para su aceptación. En la casa le falta amor, contención. Los padres no nos ponemos de acuerdo y tenemos que trabajar para darle confort. El niño está solo y se está criando solo. La mujer era la que cuidaba la casa y a los hijos. Dejamos los niños solos. Cuando uno tiene un hijo tiene que hacerle "la leche". Hablo figurativamente. Tenemos que hacernos cargo. Si queremos tener hijos. Le dejamos mensajes en el celular. Estamos pintados. No estamos nada ahora. No pasa sólo por cantidad y calidad. "¿Cómo fue tu día hoy? ¿Tomaste la leche? ¿Qué tenés que hacer hoy?" Hay diferentes formas de acompañar y estar. No solo confort sino interés.»

Estas expresiones rompen con algunos preconceptos. En primer lugar, el personaje agresor no es pobre, ni «plancha» sino un adolescente que podría ser el hijo de cualquiera de ellos. En segundo lugar, tampoco es demonizado sino que se lo describe con más énfasis en la carencia que en su agresividad. Y a su vez rápidamente se vuelve a las responsabilidades de los adultos, en este caso a los padres.

Acerca de los padres

Al momento de referirse al dibujo de los padres, la referencia no es a la pobreza material sino a otros niveles de carencia de la que los adolescentes son los principales afectados:

«Yo pensé en realidad que el dibujo podía ser un cante y las carencias que se tienen no son sólo de clase social. El preconcepto existe, que se da por la miseria».

«Casa bien constituida, buena casa, falta de comunicación total. Muro invisible que los incomunica. Si ellos están así, ¿qué pasa con el hijo?»

Los integrantes del grupo que dibujó expresan:

«Se puede estar bajo un mismo techo, que no pasa porque sean padres



Dibujo de padres de adolescentes de Secundaria:
Padres del adolescente agresor

separados o madre sola. Es la indiferencia total. Los dibujamos de espalda para marcar la apatía. Están haciendo algo pero no se involucran en la familia. Si son indiferentes a sus hijos, son indiferentes a la pareja y a la familia. La indiferencia es la marca en este mundo. Nace (la indiferencia) del consumismo, de los medios... no nace de un repollo».

La cultura institucional del liceo aparece referida como poco abierta a la dimensión afectiva del proceso de formación del adolescente:

«... la perspectiva del cariño y el afecto desaparece de la escuela al liceo. Como sociedad, si somos indiferentes no nos salva ni Mandraque. Lo importante es poder trabajar, participar, más allá de estar cansados. Hay que tejer en el barrio, en el liceo para que no nos sorprendan episodios como este».

Algunos padres expresan con claridad la responsabilidad que en la violencia les cabe a los adultos en tanto omisión de sus obligaciones. Esto a su vez abre la posibilidad de pensar la violencia en un sentido más amplio incorporando los niveles simbólicos:

«Me llama la atención que un chico venga con un objeto cortante y si la familia no sabe esto o no le importa, eso es violencia. La violencia no es un problema de jóvenes sino de la sociedad, de las diferentes personas».

Y continúa: «Denigrar y discriminar son violencias y lo tenemos incorporado todos».

Y surge la conciencia de que no siempre la noticia da cuenta de cómo se generó la violencia, la preocupación llega cuando se sobrepasan ciertos umbrales dados por la naturalización y la indiferencia y la responsabilidad del hecho recae en el que traspasa ese límite aun cuando el proceso de génesis de la violencia está instalado desde antes.

«La noticia pasa porque se lastima pero ya estaba de antes. En la prensa llega por el corte. El juego tenía que haber sido frenado antes.»

La imagen de los docentes

Las afirmaciones acerca de los docentes reafirman el desgaste, la desmotivación, la resignación ante los fracasos en su tarea educativa y esto se transmite a los adolescentes provocando una crisis de autoridad:

«Los profesores están desilusionados, desgastados. Mi hija le dijo que ella no era una boluda y que no la mire con esa cara de boluda. La destrató por contagio porque hoy ve que es la forma en que se relacionan».

Una de las características de ese desborde es la imposibilidad de poner límites, de cortar las situaciones antes de que se compliquen:

«Están desbordados por la situación. Las reflexiones que hacen no tienen coherencia y la situación les pasa por arriba. La situación angustia al docente y los desborda y piden policía. Llama la atención esto de que proponen normas de comportamiento luego que pasa. Tratan de cortar cosas pero llegan tarde. El docente no existe».

Preguntados acerca de qué esperarían ellos de los profesores responden:

«Un profesor que se involucra diría: Vamos a conversar. Me tengo que arrimar. Bajar un poco a ellos, a su altura. No creer que porque “somos profesores” son intocables. Somos profesores, son nuestros hijos. Tenemos carencias de todo tipo. Las carencias de ellos son de nosotros. La respuesta tiene que ser de la dirección y no del profesor».

Por momentos el grupo logra trascender la depositación de la violencia en «el niño problema»:

«Es ayudarlo, [*refiriéndose al diálogo*] pero es un hecho que no se resuelve en el aula. El niño agresor es el portavoz».

Otro padre reafirma: «Para mí es un tema a pensar entre padres y profesores».

Y el grupo continúa profundizando la idea de una crisis en la que los adultos tienen la mayor responsabilidad y dentro de la cual tienden a responsabilizar de los problemas a los jóvenes:

«Están en crisis dos instituciones: la familia y la imagen del docente. Los docentes eran referenciales. Hay una crisis de solidaridad, de valores de la que quiero pensar que estamos saliendo. La dictadura arrasó con toda la experiencia. No podemos transformar a los jóvenes en sospechosos por ser jóvenes».

Propuestas

A partir de estas reflexiones se esbozan algunas propuestas basadas en reforzar las pertenencias, abrir espacios de diálogo, involucrar a los padres en las soluciones, revisar tanto las formas de participación institucional como el relacionamiento de cada uno con sus hijos:

«Hay que atacar esto desde el primer día. Intercambiar con los chicos, crear un ámbito de diálogo entre ellos y generar sentimiento de pertenencia. Eso hoy no existe, los desaniman, les quitan el sentimiento de pertenencia. Que sientan que “esto es mío, esto es mi grupo”, que puedan aferrarse a lazos, que son necesarios para la vida.»

«Es verdad que los padres no le dan bolilla. No te abris».

«Secundaria no nos permite tener otro papel que APAL, que no se trabaja en grupo. No se une. APAL son tres, pasa que no se decide».

«Yo quiero hablar de mí, qué hice mal, cómo mi gurí ... la indiferencia total. Y no apunto a lo malo, yo puedo involucrar a otros para ser indiferente. ¿En qué fallamos nosotros? Lo que necesito es dejar de ser ideal y seguir siendo querida. Puede ser una forma de crecer y los chicos nos sacuden igual».

7. MIRADAS CRUZADAS: LOS ACTORES EDUCATIVOS FRENTE A LAS VIOLENCIAS

El análisis del material recogido confirma la riqueza de los aportes del conjunto de los actores y la existencia de puntos de vista y propuestas que deberán necesariamente ser tomados en cuenta al momento de construir soluciones a las problemáticas que atraviesa el sistema educativo en general.

En este análisis «transversal» incluiremos no sólo la producción de los talleres sino algunos aspectos recogidos en las entrevistas a directores y coordinadores. Si bien en estas se siguió una metodología diferente, aportan la mirada de un cuarto actor —las autoridades de los centros— que si bien por momentos se expresan en forma coincidente con los docentes contienen algunos elementos singulares.

En los talleres, si bien la participación fue variada y, en el caso de los padres prevaleció la presencia femenina, puede decirse que la forma en que los participantes asumen la tarea propuesta y la riqueza de los intercambios que se despliegan a partir de la consigna empleada muestra la existencia de interés en el tema. Si bien se habla de la desmotivación y falta de compromiso de todos los actores, quienes participaron parecen desmentir en los hechos esa negatividad que se sostiene en el discurso.

A su vez, esta producción de los talleres reafirma la validez de la metodología utilizada en tanto facilitadora de la expresión y comunicación en temáticas en que el diálogo entre los actores colectivos aparece dificultado y con fuertes temores a que degenere en situaciones de agresión.

Escuchando y analizando lo que expresan los diferentes grupos de protagonistas —educandos, padres y docentes— en los distintos espacios institucionales —escuela, liceo y educación técnico profesional— se confirma la existencia de una suerte de «fuego cruzado» donde cada colectivo increpa y responsabiliza al otro de lo que sucede y no debería suceder y lo que debiendo suceder no sucede en las instituciones educativas.

Sin embargo, por encima de esos reproches cruzados pueden verse ciertas coincidencias que, a nuestro entender, resultan sumamente significativas.

Educandos, docentes y padres coinciden en percibir a las instituciones propias del mundo adulto —familia y educación— en una crisis que las

lleva a cierta disfuncionalidad. Esto se condice con la imagen de los adultos que representan a esas instituciones: padres y docentes. Ambos son descriptos en todos los casos como personas desbordadas, absorbidas por sus propias preocupaciones y que no logran responder a las necesidades, derechos y expectativas de niños y adolescentes.

En los docentes el desborde se asocia directamente a la tarea educativa en la que no logran poner en práctica sus conocimientos. Resulta llamativa la escasa utilización de sus saberes para comprender las situaciones que les toca enfrentar.

En esto se aprecia una diferencia entre las maestras y los docentes de las otras ramas de la educación. Si bien los planteos reivindicativos y la dificultad de pensar la problemática desde la formación recibida son generales, en el caso de las maestras esto se hace más evidente. Mientras entre los profesores se critica la formación recibida como inadecuada a las realidades en que trabajan, en el caso de las maestras se la deja totalmente de lado no existiendo en el registro del taller ninguna referencia a este aspecto. En los educandos también se mantiene esta imposibilidad de utilizar los saberes adquiridos para pensar los conflictos y pensarse a sí mismos con relación a ellos. Esto estaría dando cuenta de una imposibilidad de conectar el conocimiento «del aula» con las situaciones de la vida.

Desde padres y educandos se percibe a los docentes alineados con lo que es la representación social del funcionario público: escasa motivación para la tarea, desgano, despreocupación, actitudes evasivas ante los problemas («siempre están tomando té»). Si bien por momentos se reconoce la complejidad de su tarea y las precarias condiciones que la institución ofrece para su realización esto coexiste con juicios duros con relación a las actitudes que tienen hacia los educandos y las dificultades de convivencia que se plantean en los centros educativos. No se percibe en ellos una actitud de disponibilidad para compartir y apoyar a padres y educandos ante los problemas que estos enfrentan.

En este sentido los padres reclaman a los docentes «retomar la integralidad del proceso educativo», no limitarse a la transmisión de contenidos curriculares sino tomar en cuenta al educando persona con sus preocupaciones e intereses. Esto pasaría por más diálogo y la generación de espacios más allá del aula donde docentes y educandos se puedan relacionar con mayor proximidad y respetando las singularidades.

Desde los docentes esto se asocia a una discusión no resuelta con relación a su rol. Mientras unos plantean el rol de educador-orientador, referente, continente y transmisor no sólo de conocimientos sino de valores, otros afirman que esa no es su tarea sino la de otros profesionales formados para eso. En otros pasajes esta postura se refleja en el rechazo de las maestras a hacerse cargo de aspectos muy concretos de la atención a los niños como es el de «darles de comer». Estas tareas no son vistas como oportunidades educativas sino como interferencias y desplazamientos del rol y la tarea docente.

Esta tendencia a recortar la transmisión de conocimientos de otros aspectos de la relación educador educando se expresa también en el manejo y la valoración de los espacios físicos y la significación institucional que ellos adquieren. La tarea docente parece restringirse al aula, mientras otros espacios de encuentro e interacción se presentan como ajenos a la tarea educativa. Tal es el caso de los recreos, el comedor, la puerta, los pasillos donde la tarea del docente, en el mejor de los casos, se reduce al control pero en los cuales no se realiza una capitalización pedagógica de los hechos que allí se producen y que parecen estar más asociados a las preocupaciones y la vida cotidiana de los educandos que a la temática trabajada en el aula. Se consolida así una brecha entre el mundo de la educación y el mundo de la vida que quita sentido a la primera como aporte para pensar y afrontar las experiencias y proyectos vitales.

En referencia a lo antedicho, nos parece oportuno citar un pasaje de la Observación General n.º 1 realizada por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas con relación al Artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño en que se consagra el derecho a la educación. En la citada observación el Comité se pregunta ¿A qué educación tienen derecho los niños y niñas? Y se responde:

La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan valores de derechos humanos.

Y más adelante amplía:

Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental, sino que comprenden también la preparación para la vida activa: la capacidad de adoptar decisiones ponderadas, resolver conflictos en forma no violenta, llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas, y otras actitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales.

Otra problemática a que se hace referencia en varios pasajes del material recogido es la ausencia o desconocimiento de normativas que regulen esa convivencia lo que deja espacio a la arbitrariedad. Las normas parecen carecer de legitimidad y las medidas que se toman son consideradas como decisiones personales de docentes o autoridades en las que no se reconoce un respaldo normativo ni legitimidad. Es como si se respondiera a la transgresión con acciones fuera de las normas consolidando la anomia.

Por otra parte, los padres aparecen desbordados por sus propias exigencias vitales, sin tiempo y energía para atender a sus hijos. En las representaciones gráficas se los ve con rasgos adolescentes (vestimenta, tatuajes). Podríamos decir que se trata más de adolescentes envejecidos que de adultos que puedan funcionar como referentes para sus hijos.

Esta imagen desvalorizada del mundo adulto no sólo impregna a las personas sino también a los vínculos entre ellas: pareja de padres, rela-

ción padres con la institución, relaciones entre los docentes y de estos con sus autoridades.

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.

La expectativa, dentro de sus proyectos de vida de un futuro ejercicio de la paternidad o la maternidad no parece contar con las apoyaturas de modelos y referentes que permitan construirla como algo deseable o gratificante, por el contrario, podríamos tender a pensar que desde estas experiencias se lo viva como algo que los desbordara como hoy desborda a sus padres y, ante la cual la estrategia es la evitación de la situación o de las responsabilidades que ella conlleva.

Acá podríamos seguir la línea de los autores que hablan de «duelos a futuro» refiriéndose al duelo por la pérdida de lo que no se va a ser, de aquello a lo que no se puede aspirar en tanto ya no existe en la cultura a la que el niño pertenece. Esto conlleva un bloqueo en la futurización que podría estar en la base de actitudes violentas e incluso autodestructivas.

Lo que más allá de estas interpretaciones resulta evidente es que estas figuras adultas no logran construir una relación de autoridad en que ellos operen como referentes y modelizadores de valores y comportamientos para las nuevas generaciones. Es ampliamente aceptado por los autores que han estudiado la problemática que rodea al «drama adolescente» que la construcción del lugar de adulto se realiza en una tensión entre la pertenencia generacional con los modelos y oportunidades de filiación e inclusión que ofrece el grupo de pares y la referencia intergeneracional de los adultos como modelos identificatorios. En este escenario ante el debilitamiento de la referencia intergeneracional, los comportamientos tienden a ser isomórficos perdiendo la posibilidad de individuación y fusionándose con lo que hacen los otros. La ausencia de referentes adultos que sostengan los procesos de conformación de la identidad de los niños y adolescentes se presenta como un problema que trasciende a las familias para atravesar a las instituciones en su conjunto.

La forma en que se explica la violencia y el origen que se le asigna es otro elemento significativo. Si bien prevalece la tendencia a ubicar la violencia en el «afuera de las instituciones», especialmente en las familias y en un entorno social más amplio, en otros momentos aparece como amenaza desde adolescentes y jóvenes excluidos del proceso educativo. Este «retorno de los excluidos» genera miedo en las autoridades y en el cuerpo docente llevando a que en muchas oportunidades la institución se encierre a sí misma (rejas, alambrados, guardia) reforzando la idea de algo ajeno a la comunidad a la que le teme.

«Cuando cae el sol, aparecen una cantidad de muchachos con capuchas; y hay otros que se pasan horas sentados enfrente mirando el liceo. No hacen más nada, no observan por la ventana durante todo el día.»
[Frase de un director].

Estas imágenes persecutorias con relación a los adolescentes «de afuera» pueden estar implicando una cierta conciencia de la participación que por acción u omisión tienen las instituciones educativas en los procesos de exclusión. La mirada de los muchachos «con la fiata contra el vidrio» podría pensarse como reclamo de inclusión, sin embargo, parece perturbar el funcionamiento, pero no se piensa en estrategias de inclusión sino en protegerse de una eventual agresión desde afuera.

Esto lo podemos vincular con otra coincidencia significativa en la producción de los diferentes talleres como lo es la imagen de los adolescentes que cometen agresiones. En ella prevalece la carencia por encima de la demonización que suele verse en otros espacios sociales. Si bien las mayores problemáticas de comportamiento de los niños o adolescentes tienden a asociarse a escenarios de pobreza y exclusión, en muchos momentos se amplía la idea de pobreza a aspectos que trascienden lo material: pobreza afectivas, en la comunicación, en la atención.

Los agresores son percibidos como figuras frágiles, carentes de afecto y apoyo desde los adultos, que buscan un lugar en el mundo. La agresión es vista más como producto del miedo y de la impotencia que de «malos sentimientos».

Se reitera la idea de que se agrede a aquel que tiene aquello de lo que el agresor carece. La «envidia» aparece puesta no sólo en lo material sino en otros aspectos tales como mayor cuidado o «una familia». Esto también puede explicar el temor a los que «miran desde afuera».

En algunos pasajes del material docentes y padres parecen alinearse con lo expresado por los directores durante las entrevistas con relación a la procedencia territorial o barrial de los educandos como indicador de su condición social y, por tanto predictor del grado de dificultades que pueda traer al espacio educativo.

Esta «percepción anticipada» es coincidente con la idea de que se encuentran ante una niñez «dañada» por procesos de exclusión irreversibles tomando así legitimidad la discriminación. Parece existir la convicción de que se trata de niños y jóvenes diferentes que no están en condiciones de integrarse a un proyecto educativo. Sería redundante decir que esta postura estaría configurando un obstáculo en la consolidación de los vínculos que sostienen el proceso educativo.

En este punto resulta importante introducir la variable de género. Espontáneamente las conductas violentas tienden a asociarse con los varones, las niñas aparecen como potenciales agredidas. A pesar de esto existen expresiones que desmienten este supuesto cuando los participantes relatan agresiones entre chicas que impactaron a los adultos por los niveles de violencia desarrollada.

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 cons-

trucción de rol de género. «Antes eran los varones, el tema pelea, violencia era de los varones, para ser buen varoncito tenías que pelear, si no quién sabe todos los estigmas que te caían encima, pero ahora es brutal [...] en la calle te dan más miedo las chiquilinas que los varones.»

Al momento de responsabilizar a los adultos también se refleja esta diferencia. Si bien se habla genéricamente de las omisiones de «los padres», la imagen predominante es la ausencia de la figura masculina, desinteresada en los temas de sus hijos o manteniendo actitudes de complicidad ante conductas inadecuadas que sus hijos puedan tener. Como si estas conductas formaran parte de un proceso de socialización de género que se transmite por línea masculina, mientras las mujeres son colocadas en un lugar de esfuerzo e impotencia para controlar las situaciones.

Otro aspecto relevante que se expresa particularmente en las entrevistas con los directores es la relación de los centros educativos con el entorno y la imagen que de ellos se tiene tanto a nivel de la vecindad como en el imaginario social más amplio.

La asociación de los centros educativos con la violencia y las actitudes transgresoras es un elemento construido e instalado a nivel de la opinión pública. Dicha construcción se produce en el interjuego entre la criminalización de la adolescencia, la estigmatización de ciertas zonas de la ciudad y el sobredimensionamiento de algunos hechos ocurridos tanto dentro de las instituciones como en su entorno.

Es elocuente el planteo que realiza uno de los directores: «cuando la prensa se mete en el tema violencia es complicadísimo» cuando sucede algo en el entorno le da «una connotación tremenda» en que se asocia el estigma del barrio con el del centro educativo.

Todo esto contribuye a un escenario en que la propuesta educativa no parece cumplir con las expectativas de ninguno de los actores. Las violencias interpersonales —como la de la noticia que sirvió de disparador a los talleres— se generan y fortalecen en un escenario de violencias estructurales y simbólicas de las que la institución educativa es actor y parte.

Los centros en que se desarrolló esta intervención están ubicados en diferentes zonas de la ciudad recibiendo predominantemente poblaciones de diferente perfil socioeconómico. Mientras la escuela seleccionada se enclava en una zona con alto número de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), el liceo corresponde a un barrio de clase media y la escuela técnica podría situarse en un punto medio entre ambos. Este aspecto toma relevancia en la medida en que la brecha que separa a las instituciones educativas de los educandos y sus familias y que, por momentos, impide el acceso de unos a otros no es necesariamente la que separa incluidos de excluidos en el conjunto de la sociedad sino que parece predominar la dimensión generacional. Esto habilita a pensar el sistema educativo: sus efectores y sus representantes no logran motivar, retener y sostener la relación educativa con los niños y jóvenes independientemente de las distancias sociales que separen a unos y otros.

Estaríamos ya no ante una dificultad de garantizar el derecho a la educación de los niños y adolescentes provenientes de los hogares más vulnerables, sino ante la disfuncionalidad del sistema educativo como servicio universal. Esto nos reafirma en la necesidad de revisar la brecha que separa el mundo de la educación del mundo de la vida.

Al momento de plantear alternativas los diversos actores realizan propuestas que pueden agruparse en diferentes tendencias:

- Represión-exclusión. Incluye el reclamo por un 222, la expulsión de los «problemáticos», o la «mano dura» desde las propias autoridades institucionales (sanciones, expulsión). Estas posturas tienden a reforzar la idea de la seguridad como condición previa para la tarea educativa y no como resultado de esta o al menos como un aspecto sinérgico con los avances del proceso educativo en tanto promoción de valores y formas de convivencia en que se minimicen las violencias y se encuentren otras formas de tramitar los conflictos.
- Medicalización. Si bien esta alternativa de silenciar la problemática a través de la sedación prevalece en la escuela, también se expresa en los otros ámbitos. Aparece asociada a la patologización de comportamientos que parecen estar más vinculadas a formas de adaptación o sobre adaptación al ambiente que a patologías claramente estructuradas.
- Reclamo de «equipos interdisciplinarios». Tanto docentes como padres reclaman la presencia de técnicos que aporten otros saberes e instrumentos. En este aspecto existe una crítica a la distancia desde la cual trabajan otros profesionales. Se reclama compartir la tarea, «estar allí» y no dar lineamientos a la distancia.
- Recobrar la integralidad del proceso educativo. Este reclamo aparece en padres y educandos y se esboza como necesidad en algunos planteos de los docentes. Se refiere a recobrar el vínculo educador-educando como sostén de un proceso que trasciende lo programático para incursionar en la formación de personas y ciudadanos. Se trata de hablar más con los muchachos, saber qué les pasa, comprometerse a nivel humano y no sólo de pretender enseñar temas preestablecidos. En esta misma línea se proponen actividades que motiven a los educandos y permitan poner en juego otras potencialidades. Tal es el caso de las jornadas de integración, actividades culturales, deportivas que puedan ser pensadas desde los intereses de los educandos de modo de comenzar a «reparar» la relación de estos con las instituciones educativas.
- Desde los padres se reclama mayor espacio de diálogo y participación en la vida institucional. Si bien esto aparece más claramente en los niveles de la educación secundaria y técnica, la vivencia de que se los «deja afuera» es compartida en los tres espacios institucionales. A esto se suma la crítica a las formas de participación recortada a lo funcional o utilitario que no implica una verdadera escucha de propuestas que permitan mejorar el funcionamiento institucional.

- Construcción de normas y valores que regulen la convivencia y que sean reconocidas como referencia por todos. En este aspecto se destaca nuevamente la importancia del involucramiento de padres, estudiantes y docentes en la construcción de una nueva normativa basada en valores compartidos.

8. LOS ÓRDENES NORMATIVOS EN EL ESPACIO EDUCATIVO

El objeto del presente capítulo es el análisis de la interrelación entre los diversos órdenes normativos que rigen el sistema de enseñanza, con particular atención a su incidencia en la prevención y resolución de situaciones de violencia en las que participen o resulten afectados alumnos del sistema.

A esos efectos, se recurrió al examen de textos normativos vigentes y de algunos de los numerosos «protocolos de actuación» o «recomendaciones», emitidos por organismos jerárquicos o técnicos del sistema para guiar la acción del personal directivo y docente. Asimismo, se efectuaron consultas a jefes y funcionarios de los diversos organismos competentes en la materia, con el fin de determinar cuál es, en la práctica, el tratamiento administrativo que se da a los episodios de violencia ocurridos o denunciados en el sistema de enseñanza. Finalmente, durante el curso de la intervención que da origen a este capítulo, se relevó la experiencia concreta de docentes, padres y alumnos respecto a la aplicación de las normas legales y reglamentarias de carácter disciplinario.

Corresponde advertir, sin embargo, que ninguno de los tres aspectos mencionados se estudió en forma exhaustiva o con pretensiones estadísticas. En el caso de los textos normativos y protocolos de actuación, porque las propias «lagunas» y contradicciones internas de los textos revelan que las normas contenidas en estos no pueden regular por sí solas, en forma unívoca y coherente, la materia a la que están destinadas. En el caso de los procedimientos administrativos, porque la superposición de organismos administrativos y técnicos, con competencia en la misma materia aunque orientados por enfoques y criterios teóricos diversos, se suma a la falta de centralización y clasificación de los archivos administrativos para impedir la sistematización de la información. Por último, la compulsa de la opinión de docentes, padres y alumnos surge de los talleres realizados con algunos de los padres, docentes y alumnos de los centros de enseñanza objeto de la investigación, así como de las respuestas obtenidas de los responsables institucionales de esos centros.

En consecuencia, las conclusiones a las que arribaremos en el presente capítulo tienen apenas un valor exploratorio sobre la situación general del sistema de enseñanza en materia de previsión normativa y tratamiento administrativo de las situaciones de violencia. No obstante, creemos que

algunas de las observaciones sobre la naturaleza y la aplicación de la normativa vigente tienen en sí mismas un carácter concluyente, que, por otra parte, resulta confirmado por el relato de los docentes, padres y alumnos consultados.

Una de las presunciones más fuertes al inicio de esta sección del proyecto de investigación era la existencia de cierta descoordinación, conceptual y textual, entre los diferentes niveles normativos aplicables: el constitucional y legal, de alcance nacional; el reglamentario general, propio del sistema de enseñanza; y las prácticas regulatorias y disciplinarias propias de cada centro de estudio. En términos generales, podemos adelantar que esa suposición resultó confirmada, pero además surgió evidencia de otros dos hechos significativos.

El primero es la coexistencia, dentro del sistema de enseñanza, de dos concepciones o criterios —no siempre armónicos— para el tratamiento de las cuestiones disciplinarias y en particular de las manifestaciones de violencia. Por un lado, sigue formalmente vigente el criterio tradicional, para el que las manifestaciones de violencia son faltas disciplinarias que deben ser investigadas y sancionadas mediante procedimientos administrativos que concluyen con una sanción, generalmente una suspensión proporcional a la entidad de la falta, sin perjuicio de la intervención policial o judicial cuando el hecho constituya además un delito.

Por otro lado, es perceptible un nuevo criterio, para el que las manifestaciones de violencia son expresión de la vulnerabilidad y la privación de derechos, tanto del agresor como de la víctima, por lo que corresponde tratarlas con medidas reparatorias o compensatorias, consistentes por lo general en consultas psicológicas y a menudo en programas especiales de ayuda material.

Esta coexistencia de concepciones o criterios divergentes parece generar incertidumbre y confusión en los docentes. En el plano normativo, por ejemplo, determina que ciertos reglamentos, redactados en tono prescriptivo y de inconfundible carácter disciplinario, coexistan con «manuales», «recomendaciones», y «protocolos de actuación», que, ante la hipótesis de conflictos o manifestaciones de violencia de los alumnos, recomiendan al docente prácticas y actitudes no siempre coincidentes con las prescriptas por los reglamentos e incluso por las normas legales.

El segundo hecho significativo —muy manifiesto en los testimonios de los docentes consultados— es que la convivencia concreta dentro de muchos centros de enseñanza se rige en realidad por un régimen empírico bastante difuso, en el que confluyen, por un lado, las normativas formales (legales y reglamentarias), por otro, los criterios y las posibilidades reales de la dirección y del cuerpo docente, y, finalmente, los «códigos» de relacionamiento de los propios alumnos, a menudo tan o más determinantes que las normas formales y que la voluntad de los directores y los docentes.

Los tres niveles normativos

Como ya adelantamos, los centros de educación primaria, secundaria y técnico profesional son ámbitos de intersección de diferentes órdenes y niveles normativos que, en teoría, deberían articularse armónicamente para posibilitar la convivencia pacífica y ordenada de estudiantes y docentes y el mejor cumplimiento de la tarea educativa.

En un nivel de máxima jerarquía, son aplicables en los centros de enseñanza las normas constitucionales y las legales.

En un segundo nivel jerárquico se encuentran las normas reglamentarias dictadas por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) o por el Consejo respectivo.

Finalmente, en un tercer nivel, aunque de enorme importancia práctica, rige en cada centro de enseñanza un conjunto de normas —a menudo no escritas— y de prácticas disciplinarias producidas en parte por la dirección del centro, en parte por el cuerpo docente (que en el ámbito de sus respectivas clases cumple funciones regulatorias y a través de los «Consejos Asesores Pedagógicos» (CAP) cumple funciones disciplinarias), y en parte por los propios alumnos, que inciden con sus propios «códigos» de relacionamiento en las reglas reales de convivencia dentro del centro de enseñanza.

Como se aprecia en los siguientes capítulos a partir de la experiencia de los docentes pero también de la de los propios alumnos, este difuso tercer nivel normativo y disciplinario coincide en ocasiones con los otros niveles normativos de mayor jerarquía y en ocasiones se aparta de ellos. De todos modos, es con el que los alumnos tienen mayor contacto real, constituyendo por tanto el régimen normativo y disciplinario empírico que regula efectivamente sus vidas como estudiantes.

El nivel constitucional-legal

El primer nivel jerárquico está constituido por normas jurídicas nacionales e internacionales imperativas en todo el territorio nacional.

Dentro de él, en primer lugar, se encuentran las normas constitucionales que garantizan los derechos fundamentales de todos los habitantes de la República y aquellas que regulan específicamente los cometidos del sistema educativo y las facultades y responsabilidades de los respectivos Consejos.

En segundo lugar, se encuentran normas de jerarquía legal, tanto nacionales como internacionales (sin perjuicio de la polémica sobre el eventual valor constitucional o incluso supraconstitucional de ciertos tratados internacionales). Entre las normas internacionales conviene destacar las declaraciones y pactos internacionales de derechos humanos y en particular la Convención sobre los Derechos del Niño. Entre las nacionales, el Código Civil, el Código de la Niñez y de la Adolescencia, el Código Penal, el Código del Proceso Penal y la ley 18.437 o Ley General de Educación, algunas de cuyas disposiciones no han sido aún implementadas.

En nuestro régimen jurídico, las normas constitucionales y legales son un marco general que debe ser aplicado y hecho efectivo mediante medidas y procedimientos concretos dispuestos por la reglamentación. El límite es que la reglamentación no debería transgredir nunca a las normas de superior jerarquía, es decir que no debe prohibir lo que la ley no prohíbe ni autorizar lo que la ley prohíbe o dispone que se realice de manera distinta.

El nivel reglamentario

El segundo nivel jerárquico es el reglamentario. En el plano reglamentario propiamente dicho, se encuentran fundamentalmente los «Estatutos» (del estudiante, del funcionario docente, etcétera) que regulan los derechos y obligaciones de los estudiantes y las relaciones entre estos y los docentes, así como las facultades disciplinarias de los directores y docentes y los procedimientos que deben seguir para ejercerlas.

En la misma normativa reglamentaria son frecuentes las referencias expresas a los problemas disciplinarios y de relación docente-estudiante. Un caso paradigmático es el del «Estatuto del Estudiante de Educación Media», aprobado por el Consejo Directivo Central de la ANEP el 8 de julio de 2005, que rige en el ámbito de la Educación Secundaria y de la Técnico Profesional.

En la parte expositiva de la resolución por la que se aprobó ese Estatuto, el Codicen consigna: «VISTO: «Las reiteradas solicitudes por parte de las organizaciones docentes y estudiantiles de disposiciones que contextualicen un mejor funcionamiento de las instituciones educativas y del comportamiento estudiantil en las mismas...». Y más adelante, en el «RESULTANDO II», afirma: «Que la normativa vigente no ha dado solución a las distintas situaciones que se presentan con frecuencia en las instituciones educativas, en lo que refiere al relacionamiento...».

Junto a los reglamentos propiamente dichos, los órganos jerárquicos y técnicos del sistema educativo son prolíficos en la producción de «manuales», «guías» y «protocolos de actuación», en los que se indica a los docentes y al personal administrativo las actitudes que deben adoptar ante distintas circunstancias problemáticas que suelen plantearse en los centros de enseñanza e incluso en sus adyacencias.

Un relevamiento muy somero de esas guías arroja los siguientes documentos: «Protocolo. Guía de Acción. Ante problemas sanitarios en los locales de enseñanza» (ANEP-Codicen, Unidad de Prevención para la Salud, 2000); «Guía de Medidas Preventivas y Manejo de Situaciones Vinculadas a Usos Problemáticos de Drogas en Centros Educativos» (JND-CES-CETP, 2004); «Guía: cómo actuar frente a situaciones vinculadas al consumo de drogas en el ámbito educativo» (Presidencia de la República-JND-ANEP-Codicen, 2007); «Situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes. Mapa de ruta en el ámbito escolar» (ANEP-CEIP, 2 ediciones, 2007 y 2009); «Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Pro-

toloco para Enseñanza Media» (ANEP-Codicen-Dirección de Derechos Humanos, 2010); «Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizaje. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aporte para la discusión» (ANEP-2010).

Si bien esos documentos no tienen carácter estrictamente reglamentario (no producen por sí mismos obligatoriedad jurídica y no pueden prescribir sanciones para el caso de incumplimiento), operan en los hechos como lo que podría denominarse directrices políticas y expresan, a menudo más explícitamente que los reglamentos, la filosofía imperante en los círculos de dirección del sistema educativo y la conducta esperada de parte de los docentes y funcionarios. Por esa razón, sus efectos prácticos en la conducta de estos son similares a los de los reglamentos.

Una constante de los reglamentos del sistema, así como de las guías y protocolos de actuación —con una excepción que será referida más adelante—, es la tendencia a omitir, minimizar o designar eufemísticamente la indicación de dar intervención a la Policía o al Poder Judicial en los casos de hechos con apariencia delictiva. De hecho, la lectura de los manuales da la impresión de que la conducción global de la situación vital del menor de edad víctima de violencia doméstica o abuso sexual, por ejemplo, correspondiera a los «equipos técnicos multidisciplinarios» del sistema educativo, y no al sistema de justicia o al INAU.

Los docentes consultados manifiestan que la práctica educativa los pone con cierta frecuencia en conocimiento de situaciones tipificadas como delitos (violencia con lesiones entre alumnos, tenencia de armas o de estupefacientes, abuso sexual, violencia doméstica). Sin embargo, la indicación de comunicar la situación a la Policía y al Poder Judicial se omite o aparece en los textos reglamentarios y en los protocolos de actuación muy al final, como último recurso, luego de una serie de medidas y de decisiones para las que dudosamente esté capacitado el sistema educativo y que sin duda no son de su competencia (en casos de abuso sexual o violencia doméstica, por ejemplo, calificar la situación, detectar a un «adulto referente» o «adulto responsable protector», promover la separación de la víctima respecto del supuesto victimario, dar intervención a «equipos multidisciplinarios»).

Sin embargo, en su calidad de funcionarios públicos, los docentes y directores están legalmente obligados, como primer paso, a denunciar ante el sistema de justicia cualquier situación de apariencia delictiva de la que tomen conocimiento en razón de sus funciones. Por lo que resulta llamativo que normas reglamentarias e incluso protocolos de actuación prescriban o recomienden conductas distintas a las prescriptas por normas de jerarquía superior, legal y constitucional, no sólo por el problema jurídico que ello implica, sino por la incertidumbre que la dualidad normativa puede generar, tanto en los directores y docentes como en los alumnos.

Probablemente esos reglamentos y recomendaciones reflejen una concepción distinta a la que inspira a las normas legales y constitucionales

vigentes. La clave conceptual parece ser la noción de que las instituciones legal y tradicionalmente competentes para actuar y decidir ante hechos de apariencia delictiva, la Policía y el Poder Judicial, no son adecuados por cuanto «revictimizan» al niño o adolescente afectado y tienden a adoptar contra los responsables de delitos medidas sancionatorias que la concepción imperante en el ámbito educativo considera o muy duras o inoperantes.

Aunque la crítica teórica al concepto de sanción o «pena», proveniente del derecho penal, no aparece explicitada en ningún documento, es clara la opción por vías alternativas. La alternativa usualmente propuesta es la intervención de «equipos multidisciplinarios» o «interdisciplinarios», integrados generalmente por psicólogos y asistentes sociales, y la creación de programas especiales y comisiones «multiinstitucionales», en las que suele no estar incluida ni prevista la participación de la Policía ni del Poder Judicial.

Entre los documentos relevados, al menos uno parece orientar la conducta de los directores y docentes de acuerdo al ordenamiento jurídico considerado en su conjunto. Se trata de un manual titulado *Consultas de directores*, redactado por el doctor Bautista Duhagón y aprobado por el Consejo de Educación Secundaria (CES), en el que se intenta sistematizar las respuestas a las consultas más frecuentes de los directores de liceos.

De acuerdo a la selección de preguntas incluidas en ese manual, las consultas más frecuentes versan sobre los siguientes temas:

1) *Funcionamiento de los «Consejos Asesores Pedagógicos» (CAP)* (integrados por tres docentes que actúan en cada centro de enseñanza media para investigar y asesorar al director en problemas disciplinarios). Las preguntas más comunes sobre los CAP son: si el director puede estar presente durante la investigación; cuáles son las formalidades del acta que labra el CAP sobre los asuntos en que interviene; si se pueden grabar las declaraciones formuladas ante el CAP; qué hacer cuando los padres de un alumno se niegan a autorizarlo a declarar; cuántos testigos deben declarar para considerar responsable de un hecho a un alumno que niega haberlo cometido; qué hacer cuando los padres o el alumno se niegan a aceptar una suspensión y el alumno concurre igualmente al liceo; riesgos legales que enfrentan los docentes que intervienen en la investigación; cómo actuar cuando un alumno concurre a declarar asistido por un abogado y si, en ese caso, el CAP puede solicitar la presencia de un abogado del Consejo.

2) *Situaciones de alumnos que ingresan al centro de estudio con armas o con sustancias tóxicas*. Las preguntas más frecuentes respecto a este tema son cómo actuar respecto al alumno y si corresponde denunciarlo.

3) *Responsabilidad de los directores y docentes por hechos violentos o delictivos que ocurren en las inmediaciones del centro de enseñanza*. En este punto cabe distinguir entre consultas sobre hechos que involucran a los alumnos y otros hechos que pueden afectarlos.

4) *Obligación del director de denunciar delitos*. Las preguntas más frecuentes son sobre el alcance de esa responsabilidad y sobre sus límites

territoriales fuera del centro de enseñanza, así como si la denuncia la debe hacer el mismo director o el CES.

El régimen normativo empírico de cada centro educativo

Este tercer nivel normativo, cuya existencia es evidenciada en la investigación por los testimonios de todos los protagonistas directos de la tarea educativa, es el que presenta más dificultades a la hora de describirlo.

Un buen intento sería, probablemente, decir que la vida concreta de los centros de enseñanza está regida por un conjunto de normas y prácticas en el que se percibe el reflejo de las normas formales —Constitución, leyes, reglamentos— aunque modificado por, o adaptado a, la realidad material y cultural del propio centro de enseñanza.

En los hechos, el régimen disciplinario empírico que regula, entre otras, las situaciones concretas de violencia, parece ser un territorio en disputa en el que confluyen: a) las normas formales, constitucionales, legales y reglamentarias, no exentas de contradicciones internas; b) las recomendaciones o guías de actuación emitidas por las autoridades del sistema, que no siempre coinciden con las normas formales; c) la interpretación y adaptación que de las normas formales y de las guías realicen el director y el cuerpo docente según su disposición, sus convicciones y según las posibilidades y recursos materiales y humanos de que disponen; d) las normas que producen la dirección y el cuerpo docente en sus respectivos ámbitos de competencia (los directores están reglamentariamente facultados para dictar disposiciones disciplinarias en el ámbito de su propio centro de enseñanza); e) los «códigos» culturales y de relacionamiento que aportan los propios alumnos y, eventualmente, sus familias, dado que esos «códigos» determinan de alguna manera el marco de posibilidades reales y la eficacia de las reglas disciplinarias adoptadas por la dirección y los docentes.

Esa pluralidad de fuentes del régimen disciplinario empírico concede mucho espacio para la creatividad e improvisación de los directores y docentes, pero también para la negligencia, la falta de ideas y el desánimo.

El régimen disciplinario de los centros de enseñanza media, por ejemplo, está formalmente en manos de los directores y del cuerpo docente. Ello es así porque el «Estatuto del estudiante» crea los CAP que deben investigar las faltas disciplinarias ocurridas en el centro de enseñanza y aconsejar al director sobre las medidas a aplicar (el director dispone las sanciones menos graves, en tanto las más graves corresponden al Consejo). Sin embargo, el procedimiento administrativo previsto para las investigaciones de los CAP resulta demasiado lento y engorroso como para ponerlo en acción ante cualquier inconducta, lo que explica también, en parte, el desconcierto y la sensación de impotencia manifestados por los docentes.

Como se señala más adelante, la ambigüedad de las políticas del sistema, que mantiene los reglamentos disciplinarios y a la vez desaconseja

explícitamente, a través de las «guías de acción», el uso de mecanismos sancionatorios, genera una importante dosis de confusión e incertidumbre ante situaciones concretas de violencia e incluso puede promover entre los directores y docentes una sensación equivalente a la anomia.

La normativa en las prácticas administrativas

Un segundo propósito de esta parte de la investigación era determinar la forma en que el sistema educativo público aplica la normativa vigente en el tratamiento de las infracciones disciplinarias y, específicamente, de los hechos de violencia.

Ese propósito tropezó con dos obstáculos.

El primero fue la falta de clasificación de los expedientes administrativos archivados en el sistema educativo, lo que impidió identificar un número significativo de expedientes relativos al objeto de investigación.³

El segundo obstáculo fue la dispersión de las competencias regulatorias y disciplinarias entre numerosos organismos, dependientes tanto del Codicen como de los Consejos de cada rama de la enseñanza.

Esas dos circunstancias impidieron establecer cuántos casos de violencia han sido objeto de intervenciones por parte del sistema y cuáles fueron las soluciones aplicadas. Basta considerar que la mayor parte de ellos se dilucidan en el ámbito del propio centro de enseñanza, en ocasiones con apoyo de «equipos multidisciplinarios», y que de esos casos, salvo los de extrema gravedad, no existen archivos en los Consejos ni en el Codicen. Tampoco fue posible establecer, salvo lo que pudo inferirse del ya citado manual elaborado por el doctor Duhagón en base a las consultas de los directores y aprobado por el Consejo de Educación Secundaria, cuáles son las situaciones problemáticas más frecuentes y cuántas de ellas dieron lugar a la intervención de otros organismos públicos (INAU, JND, Sistema de Salud, Policía, Poder Judicial).

El régimen de competencias

El régimen de competencias ante situaciones de violencia se caracteriza por un alto grado de complejidad y dispersión.

Si bien en principio los directores de los centros educativos son los responsables de intervenir y decidir ante situaciones de violencia de relativa importancia, esas decisiones disciplinarias suelen ser adoptadas en consulta con los inspectores y luego son pasibles de recursos dirigidos al Consejo de Educación que corresponda. Sin perjuicio de que los consejos tienen competencia directa cuando se trate de faltas disciplinarias graves, a las que pueda corresponder una suspensión extensa o la expulsión del alumno.

Consejos Asesores Pedagógicos. Conforme al «Estatuto del Estudiante», en los centros de educación media es preceptiva además la intervención

3 El relevamiento fue realizado entre mayo y agosto de 2011.

de los CAP, integrados por tres docentes del propio centro, que deben investigar la situación y proponer a la dirección las medidas a tomar.

Equipos multidisciplinares. Paralelamente a esas competencias disciplinarias clásicas, existen en todo el sistema educativo los llamados «equipos técnicos multidisciplinares» o «interdisciplinares», que operan en todos los Consejos de Educación. Esos equipos intervienen en la detección, calificación, tratamiento y seguimiento de situaciones que puedan vulnerar derechos de los alumnos, tanto dentro de los centros educativos como en el ámbito familiar.

Procedimientos ante casos de violencia

Como adelantamos, el grueso de los episodios de violencia y de las situaciones ilícitas que afectan a los alumnos, incluso fuera del ámbito educativo (violencia doméstica, abuso sexual, riñas o venta de droga en las adyacencias del centro de enseñanza, etcétera), se dilucidan en los propios centros de enseñanza, en muchos casos con intervención de «equipos multidisciplinares».

Es imposible determinar cuántos de esos casos no son percibidos por los directores y los docentes y cuántos, aunque sean percibidos, no son objeto de intervención.

En los que sí lo son, la práctica más habitual es la consulta a los equipos multidisciplinares que, en los hechos, más allá de las competencias formales, asumen la conducción de los procedimientos.

En teoría, según los reglamentos y la estructura orgánica del sistema, las situaciones de violencia deberían disparar dos tipos de procedimientos: uno disciplinario, a cargo de la dirección del centro de enseñanza (habitualmente con consulta a los inspectores) de los CAP si se trata de la educación media, y eventualmente de las autoridades del Consejo que corresponda, y otro de tipo psico-social, destinado a la contención de la víctima y al tratamiento del o los infractores.

En la realidad, el procedimiento destinado a la contención de la víctima y al tratamiento de los infractores suele sustituir o primar sobre el disciplinario. Ello se debe, en parte, a que los responsables del procedimiento disciplinario están además abrumados por responsabilidades docentes, y, en parte, a que la concepción dominante en el sistema tiende a dudar de la utilidad de los procedimientos disciplinares.

Esta situación se pone de manifiesto en el relato de los docentes consultados, que, preguntados sobre posibles soluciones a los problemas de violencia, tienden a reclamar, a la vez que más apoyo de las autoridades del sistema, mayor cobertura de los equipos disciplinares, aunque no se puede descartar que ese reclamo responda también a la voluntad, consciente o inconsciente, de transferir responsabilidades ante situaciones de difícil manejo para las que los docentes no se sienten preparados.

El análisis de los procedimientos prácticos adoptados ante situaciones de violencia confirma la inquietud generada por el análisis del marco normativo. La coexistencia de concepciones y criterios contrapuestos en el interior del sistema educativo se manifiesta tanto en las normas contradictorias que lo rigen como en los procedimientos que se aplican. Y, a juzgar por la opinión de los docentes, padres y alumnos consultados, ni unas ni otros logran hacer funcionar al sistema en forma satisfactoria.

La normativa en el relato de los protagonistas

Los testimonios de los docentes consultados en los talleres realizados durante el curso de este proyecto, tanto a nivel medio como escolar, revelan un profundo desconcierto respecto a las reglas de convivencia que los rigen, y cuál debe ser su actitud ante ciertas conductas de los alumnos. Por un lado, manifiestan preocupación por los niveles de violencia real y simbólica que presenta la relación de los alumnos entre sí y con los docentes. Por otro, expresan impotencia para actuar e incertidumbre respecto a cuál debe ser su papel y cuáles los procedimientos a seguir. Fueron frecuentes expresiones del tipo: «Yo soy docente, no policía», así como quejas sobre la falta de tiempo para atender problemas de relación entre los alumnos cuando apenas pueden cubrir las exigencias horarias del dictado de clases. También manifestaron escepticismo sobre los efectos de su intervención y lamentaron la falta de interés y apoyo por parte de las autoridades y de los padres de los alumnos.

En el caso de una escuela de contexto crítico, si bien el tono general era similar, se agregó una mayor preocupación por la violencia de los niños hacia las maestras y, sobre todo, la denuncia de amenazas y presiones por parte de las familias de los alumnos, situaciones ante las que los docentes manifiestan no sentirse debidamente respaldados por las autoridades del sistema educativo ni por las autoridades públicas en general. Cabe destacar un caso, ocurrido en esa escuela, en el que una maestra denunció ante la Policía un posible caso de violencia doméstica contra un alumno y fue luego amenazada y seguida por la calle por familiares del niño en cuestión, lo que revela que la Policía no mantuvo la debida reserva sobre la identidad del denunciante.

Respecto a los padres, cabe reiterar las limitaciones de sus afirmaciones respecto a los temas normativos, dado que la concurrencia a los talleres, por ser voluntaria y requerir un esfuerzo de asistencia, implicaba de por sí un «corte» muy particular del universo de padres de alumnos, seleccionando espontáneamente a los más interesados en el proceso educativo de sus hijos, lo que aseguraba menos aun que en el caso de los docentes y alumnos la representatividad de sus opiniones, que fueron no obstante coincidentes con lo que se ha venido señalando.

En el caso de los alumnos, el planteo de la problemática normativa obviamente sólo pudo hacerse como tal a nivel de enseñanza media. Y aun allí el punto era demasiado abstracto como para presentarlo en términos técnicos.

Por ello se recurrió a presentar el problema de los tres niveles normativos mediante una metáfora vinculada al fútbol, deporte que, por convocar el interés y conocimiento de casi todos los adolescentes, facilitaba la comprensión.

Se expuso así ante los alumnos la situación hipotética de un jugador de fútbol que, ante la imposibilidad de sacarle la pelota a un rival mediante la marcación, recurriera a golpearlo en la cabeza con una piedra en el momento en que el otro estaba a punto de convertir un gol. La reacción de los alumnos fue una mezcla de indignación e hilaridad, produciéndose afirmaciones tales como «Yo lo mato», o «Le rompo la cabeza».

A continuación se les preguntó qué ocurriría si el juez del partido, en lugar de expulsar al agresor y cobrar «penal» contra su cuadro, ordenara continuar el juego. Obviamente, la indignación de los oyentes fue en aumento.

Entonces se les preguntó qué opinarían si, al terminar el partido, la Policía se presentara y procediera a detener al jugador lastimado en lugar de al agresor.

La hipótesis, que generó desconcierto, sirvió para identificar al ordenamiento legal con la intervención de la Policía, a la decisión del juez con el orden reglamentario, y a la reacción de los jugadores (que según la opinión de los alumnos sería la de no jugar más y golpear o «matar» al agresor) con el nivel regulatorio empírico.

El ejemplo permitió poner en discusión la importancia de la coherencia y articulación entre los tres niveles normativos, que, en el caso del partido de fútbol, habría determinado que los jugadores compañeros del agredido denunciaran la agresión al juez del partido y esperaran su decisión, que el juez expulsara al agresor de la cancha y cobrara un «penal» contra su equipo y que la Policía detuviera al agresor para someterlo a la Justicia.

Se intentó hacerles discutir si, en la vida de su propio centro educativo, las leyes generales (las que prohíben matar y robar, por ejemplo), las reglas aplicadas por la dirección del centro, y las pautas de convivencia reales de los alumnos entre sí y con los docentes, eran coincidentes.

Es probable que los casos de rechazo al régimen disciplinario liceal (así lo expresó, aunque en otros términos, alguno de los alumnos en conversación informal posterior) respondieran a que el interés por participar en el partido de fútbol determina una aceptación voluntaria de las reglas del juego, sin las cuales el juego es imposible, en tanto no existe la misma voluntariedad ni interés por la participación en la vida estudiantil.

El tema de la motivación y sus efectos disciplinantes excede las aspiraciones de este capítulo, pero será objeto de otras partes de este trabajo

Reflexiones finales

En síntesis, la experiencia de esta intervención permitió establecer la existencia de discordancias entre la normativa constitucional-legal, la reglamentaria, propia del sistema educativo, y la empíricamente vigente en cada centro de enseñanza.

Los motivos de esa discordancia, sin descartar problemas administrativos y deficiencias de ajustes normativos, parecen relacionarse con la coexistencia de concepciones o criterios discordantes sobre las causas de la violencia y sobre el tratamiento que requiere.

Todo indica que hay un cambio de paradigma, en curso y todavía incompleto, en el aspecto disciplinario del sistema educativo, sin que ni el viejo ni el nuevo paradigma hayan logrado por ahora dar cuenta de las diversas dimensiones de la problemática de la violencia que se producen en el sistema. Esas divergencias conceptuales, que generan contradicciones normativas, parecen incidir en la descoordinación de la actuación de las diferentes instituciones públicas competentes, tanto en materia de educación como de prevención y control social, siendo uno de los factores que alimenta el malestar de la sociedad uruguaya respecto al desempeño del sistema educativo.

9. ABRIENDO EL DIARIO Y LA ESCUELA: LOS DISCURSOS MEDIÁTICOS

En el transcurso de las próximas páginas nos proponemos analizar discursos en noticias sobre hechos violentos acontecidos en centros educativos entre el año 2008 y el 2010.

Los discursos noticiosos son parte del relacionamiento social, por lo que su análisis nos permite reflexionar sobre algunas dimensiones de la problemática, ya que las percepciones y construcciones subjetivas se estructuran en la narrativa del discurso e implican prácticas y estrategias cotidianas.

Se seleccionaron tres hechos tomados como acontecimientos por su repercusión mediática, con la intención de visualizar sentidos sobre la educación, discursos estigmatizantes y los vínculos de los diferentes actores que se denotan en los artículos periodísticos⁴ a través del método de análisis crítico del discurso.

Los conflictos... ¿Son menores?

*Los que piden un triciclo para reyes / ¿Qué son? Son los niños
Los que piden una moneda en la calle / ¿Qué son? Son menores
Los que juegan con juguetes de colores / ¿Qué son? Son los niños
Los que hacen malabares con limones / ¿Qué son? Son menores*

Murga «La Mojigata» 2010

Sería ingenuo, por la complejidad de la temática, intentar explicar la violencia en centros educativos exclusivamente desde su desarrollo mediático y la repercusión de este en los relacionamientos cotidianos a la interna de los centros educativos. De todas formas se consideró fundamental incorporar este elemento en el análisis en lo global de la investigación. Además, durante el trabajo de campo, la referencia hacia los discursos mediáticos fueron repetitivos en los talleres propuestos para adultos (padres, referentes y docentes). Generalmente las ideas expuestas presentaban a los me-

4 Los artículos periodísticos base para la elaboración de este trabajo fueron facilitados por Voz y Vos, Observatorio de medios «El Abrojo».

dios como catalizadores de las violencias, de la conformación de las agresividades, de los miedos y de la desconfianza.

En este trabajo buscamos también problematizar estas concepciones. Para ello proponemos mirar desde la definición de comunicación como vínculos y sentidos. Desde este campo complejo es que se propone esbozar los vínculos entre los actores de un centro educativo y de ellos con la temática que fomentan los medios de comunicación, así como los significados que se visualizan en los discursos mediáticos y cómo los mismos se pueden resignificar en la cotidianidad de la escuela.

Teniendo en cuenta que la comunicación construye sentidos y contribuye a representaciones del mundo y de las personas, los discursos noticiosos son parte del relacionamiento social que plantean formas de hacer, creer y ver el mundo, influenciados por el poder simbólico.

Los hechos violentos en los centros educativos en un solo acontecer denotan —de alguna forma— el fracaso del proyecto educativo, pero si este hecho además a través de los relatos noticiosos se transforma en un acontecimiento, este fracaso del dispositivo pedagógico se refuerza y se amplifica.

Rodríguez Díaz plantea que: «la influencia de los medios no llega a ser crucial por la capacidad que tienen en nuestro pensamiento sino por la fuerza canalizadora de nuestro pensamiento hacia ciertos temas» (Rodríguez Díaz, 2004: 27). Este mecanismo canalizador hacia ciertas temáticas, amplifica su «estar» en la cotidianidad, resignificando sentidos y reforzando estereotipos. Los medios hacen públicos ciertos asuntos presentes en lo cotidiano, por lo tanto no nos dicen qué pensar sobre los temas pero pautan sobre qué pensar, construyendo agenda en torno a qué aspectos son centrales para la atención colectiva. «... la capacidad de representación es más bien su capacidad de interpelación de la sociedad, y esa interpelación sólo es evaluable en términos de la mediación social que han logrado sus imágenes» (Martín-Barbero, 1994: 30). Estas imágenes son ideas cargadas de sentido, plantea Barbero, relacionadas a las representaciones sociales que las instituciones proponen y a un relacionamiento donde la sociedad se observa en los medios de comunicación.

Por lo tanto, los discursos mediáticos proponen grupos de pertenencia, proponen, entre otras cosas, a quién tenerle miedo y con quién soñar a través de un proceso esquematizante de la sociedad. Estas imágenes están significadas por estereotipos que siguen funcionando ya que permiten saber con quién «estoy» y con «quien no».

En este sentido, en el informe 2010 del monitoreo de medios de la agencia Voz y Vos⁵ se expresa que en la cobertura periodística sobre niñez y adolescencia en el año 2009 el tema «violencia» es el más recurrente, ya sea como tema principal o como tema secundario. En el 53% de dichas noticias se visualizan tonos peyorativos como «pastero» o «menores». «Adjetivos que se transforman en sustantivos y que tienden a presentar a la persona más

5 Monitoreo de medios. Informe de resultados 2009 —niñez y adolescencia en la prensa escrita uruguaya—, Voz y Vos, Montevideo, 2010.

con relación a una situación particular que a su condición integral» (Informe Voz y Vos, 2009).

De esta forma, se despoja a la violencia de procesos históricos, sociales y de convivencia, asignándola en muchas oportunidades como característica propia de algunos «personajes» o «lugares».

Convivencia, con los miedos y los medios

En qué medida el miedo es mucho más fruto de esta pérdida del sentido de lo colectivo, de lo público, en qué medida no es tanto que yo me encierre en mi casa porque me atrae la televisión sino... si la televisión se ha vuelto apasionante es porque la vida pública se ha vuelto aburrida (Martín Barbero, Jesús, 1994: 24).

Los hechos violentos cada vez más espectacularizados en los medios de comunicación, entre otras explicaciones, encierra la conmoción que generan en la opinión pública: nos interpela como seres sociales, amplificando la idea de inseguridad y relacionando acciones a conceptos, y haciendo invisible (o quitándole significación) a las causas de dichos fenómenos. Pero los hechos que nos interesan no sólo tienen ese componente sino también el lugar donde sucede: un centro educativo.

Además, consideramos fundamental problematizar la idea de que los procesos comunicacionales se pueden entender sólo analizando los discursos mediáticos, lo que estos producen deben ser comprendidos también teniendo en cuenta las formas de encuentro y de comunicación en el espacio escuela (en este caso).

Por ello, analizaremos los sentidos atribuidos a la educación y los vínculos existentes en todo proceso pedagógico que se expresan en las noticias a través del discurso de los actores involucrados, pero también les proponemos realizar en la lectura un diálogo con las impresiones de los distintos actores expresadas en el resto de la investigación.

Consideramos fundamental visualizar algunos componentes de los procesos comunicacionales cotidianos, en el entendido de que no reflexionar en ellos significaría observar desde un lugar equívoco los discursos noticiosos y sus repercusiones.

Los relacionamientos cotidianos siempre son con un otro y con la imagen que tengo de este. Las imágenes de un mundo mediático esquematizado plantea lugares de estigmatización, por ello es fundamental visualizar qué hace la gente con lo que lee y con lo que mira. La estigmatización provoca que algunos jóvenes sean vistos como «extranjeros» en el sistema educativo y de centros educativos posicionados como «violentos», generando un mayor conflicto en la convivencia o aun más que la convivencia sea visualizada básicamente como conflicto.

Pero además, la interpelación que siente la institución y el proyecto educativo frente a acontecimientos como los sucedidos en las noticias, refuerza la exclusión para salvar la integralidad de ella y como respuesta equívoca de búsqueda del sentido educativo.

Es por ello, que considerando que «los medios utilizan una serie de “encuadres noticiosos” de referencia para retratar la realidad social e interpretar y discutir sobre los asuntos públicos» (Igartua y Muñiz, 2004: 1, 2) nos proponemos percibir cómo se plasma en el debate público la temática a partir de estas interrogantes:

¿Cómo aparecen expresadas las «violencias»? ¿Qué componentes se omiten? ¿Quiénes son los sujetos que enuncian? ¿Quiénes no? ¿Cuáles son las posiciones de los sujetos con relación a la escuela y sus diversos actores? ¿Cuáles con las acciones de los sujetos? ¿Qué aspectos de dichas acciones aparecen invisibilizados? ¿Cómo se expresan los vínculos: adolescente-centro educativo, docente-centro educativo, docente-adolescente, adultos-adolescentes y de los diferentes actores con el entorno?

¿Leíste las noticias?

Para el análisis se tomaron hechos noticiosos de los años 2008 al 2010, seleccionados por haber tenido una repercusión mediática importante, así como por hacer enfoque en distintas dimensiones de la temática.

Las noticias provienen de los diferentes diarios de alcance nacional tanto en su versión impresa como digital.

Los tres eventos seleccionados son: los incidentes del liceo 38 durante el año 2008; los incidentes en el liceo 19 en el año 2009 y la cobertura de la propuesta de «rateada» realizada por adolescentes a través de Facebook en 2010.

A su vez para construir las unidades de análisis se agruparon las noticias por una dimensión cronológica con relación a la situación central planteada, cobertura del «antes» (rateada organizada por Facebook), cobertura del suceso (liceo 38) y cobertura de las consecuencias del acontecimiento (liceo 19).

Esta selección busca analizar, por un lado, los diferentes momentos del acontecimiento y, por otro, cómo son presentados en distintos medios de comunicación, con la intención de visualizar los discursos más allá de ideologías políticas planteadas por los medios de prensa. La investigación *Abra-cadabra la frontera es la palabra* (Chmiel, 2010) plantea que el manejo de la imagen de los jóvenes resulta coincidente en medios de prensa catalogados contrapuestos desde el ángulo de sus posturas ideológicas y políticas, por lo que podría hablarse de un «consenso generacional».

Se analizó el contenido de cada grupo de noticias seleccionado utilizando para ello herramientas provenientes del análisis crítico del discurso (ACD), con el objetivo de observar la relación entre el discurso y la sociedad. En este caso, el discurso noticioso y los actores de la institución educativa y la sociedad en general. Cuando se opta qué decir y de qué forma decirlo se establecen representaciones de la realidad y por lo tanto, tiene un carácter ideológico. Además, en una acción social como el discurso, hay formas de decir explícitas e implícitas que se deben tener en cuenta en el análisis y en el acto comunicacional.

Para ello, tomaremos las narraciones como fundamentales en los relatos noticiosos, ya que los seres humanos recurrimos a las mismas para comprender y dar sentido a la realidad.

La narración hace referencia a las prácticas de producción de articulaciones argumentativas organizadas en una trama y enmarcadas en unas coordenadas espacio-temporales. Por último, la narratividad se sitúa en relación con las cualidades que modulan los discursos narrativos atendiendo a sus transformaciones y a sus producciones de sentido en una matriz temporal (Cabruja, Íñiguez y Vásquez, 2000: 62).

Pensando el texto en su contexto «atendiendo a las funciones, usos o efectos del discurso en contextos específicos, y a su relación con la generación, reproducción o transformación del conocimiento, las creencias y las actitudes de los lectores» (Vallejo, 2005: 176) y de aquellos que participan de una forma u otra de los procesos comunicacionales.

Lo hago público: Me voy a ratear

*Jajaja qué estupidez, de donde salió eso de avisar una rateada jaja.
JAJA nadie avisó, la diferencia es que salió por la tele.⁶*

Las noticias seleccionadas se dieron en el transcurrir de mayo de 2010 en diarios⁷ de alcance nacional y se centraron en la convocatoria a una rateada general organizada por adolescentes a través de la red social Facebook, convocando a estudiantes de todo el país.

Este evento seleccionado tiene algunas particularidades que lo hace muy interesante como unidad de análisis, ya que permite centrarnos en el «antes» de que suceda un hecho —que no sucede en este caso— pero que se presenta como un «riesgo latente».⁸

Las narraciones de las noticias se centran en la creación del sitio en Facebook «Rateada general en los liceos del Uruguay», la adhesión de miles de adolescentes, las motivaciones para la convocatoria, las repercusiones y las posibles sanciones desde las autoridades, tanto a nivel público como privado.

Si bien en la centralidad de la información no se presenta la temática «violencia» de forma explícita, la misma aparece a través de la necesidad de seguridad planteada desde la mirada adulta. Afirmar la necesidad de seguridad es plantear a su vez una situación conflictiva, como se denota en el siguiente título de una de las noticias: *Patrullaje y alerta ante la «rateada» de mañana (UN)* aunque luego el cuerpo de la noticia no enfatiza en este aspecto.

6 Extraído del muro del sitio Facebook «rateada general».

7 A partir de este momento utilizaremos las siglas: (LD) *La diaria*, (EO) *El Observador*, (EP) *El País*, (LR) *La República*, (UN) *Últimas Noticias* para referirnos a los diarios de alcance nacional.

8 Término utilizado en noticia del diario *El Observador*.

Día libre. Son casi 25.000 los adherentes a la propuesta (UN).

En el transcurrir de las noticias los adolescentes aparecen denominados de forma genérica, siendo parte de una categoría, en este caso: estudiantes, liceales, adherentes, muchachos. Este hecho construye una homogenización y refuerza la idea de «rateada general».

El martes 4 de mayo un estudiante liceal creó un Facebook, un grupo llamado «Rateada general en todos los liceos del Uruguay» convocada para el viernes 14. Las adhesiones comenzaron a sumarse vertiginosamente: esa noche tenía 359, en la tarde siguiente tenía 6000, de madrugada 10.000 y en el momento en que se escribió esta nota sobrepasaba los 23.600 (LD).

Como expresa la cita, así como en otras noticias, se enfatiza el número de estudiantes participantes del grupo Facebook. Dicha información aparece muy detallada, lo que la coloca en primer plano y la hace más verosímil. Al asegurar enfáticamente la adhesión, se plantea un vínculo adolescente-centro educativo débil y la idea de «no querer ir» y por lo tanto «de no querer estudiar» interpelando de forma implícita a la institución escuela. Este interpelar esta «transgresión hacia la institucionalidad»⁹ siempre aparece mediada por las acciones de los adolescentes y no planteada de forma explícita por ninguno de los medios de comunicación.

La presencia del mundo adulto aparece de forma desacentuada, tanto en títulos como en el párrafo inicial o copete, la misma se da básicamente a través de las instituciones sin saber claramente en un principio qué actores son los que hacen o dicen.

Secundaria cree que la ausencia hoy no será masiva (EP).

El Codicen se mostró preocupado por la moción de «realizar» una «rateada nacional» de liceales convocada a través de Facebook (UN).

En la dicotomía que se plantea en el discurso, entre agentividad y pasividad, los adolescentes y jóvenes aparecen en la primera de las posiciones como agentes del discurso, son los que realizan las acciones, mientras el mundo adulto aparece como objeto de la acción, respondiendo a las acciones planteadas por los adolescentes.

De todas formas, aquí se plantea una contradicción: son las voces de las autoridades de los distintos organismos e instituciones de la educación que son realizadas básicamente en las noticias. Sólo en un caso es consultado un «especialista» y en otro la administradora —adolescente elegida por el resto de los seguidores— del sitio de Facebook «Rateada general», su opinión es solicitada sobre las repercusiones del hecho y no sobre los pareceres ni acciones planteadas por los adolescentes, «...amenazaron con poner triple falta pero ellos no lo pueden hacer, eso fue en la época de la dictadura».¹⁰ En un discurso entonces que se centra en la autoridad y se vive como autoritarismo.

9 Denominación que utiliza el psicólogo Balaguer en *Últimas Noticias*.

10 Opinión de la adolescente vertida en *La diaria*.

Los procesos de silenciamiento no sólo se dan cuando se restringe el acceso a «decir», sino también a través de otros mecanismos: con discursos que pueden ser vagos, apelando a la conflictividad, sin dejar la posibilidad de fundamentar las interpretaciones que se realizan o realzando la importancia de otras voces (por ejemplo, destacando las jerarquías).

Las opiniones e intercambios de los adolescentes son expresados a través del discurso de quien narra la noticia o citando el «muro» del grupo Facebook. Allí se expresan los motivos para la convocatoria, que al igual que la información que refiere al número de adhesiones, es de las más destacadas en el transcurrir de las diferentes noticias.

Se trata de tener un fin de semana largo «ese día que nadie valla [sic] al liceo ni de mañana ni de tarde ni de noche y vamos a joder a donde se nos cante sin responsabilidades (UN).

La propuesta comenzó con la idea de «hacer un fin de semana largo», «protestar por la cantidad de horas de clase» y hasta como una «copia de los argentinos (EP).

Las motivaciones entonces aparecen de forma explícita pero desde una diversidad de argumentos no relacionados entre sí. Los motiva una copia, o un reclamo o a la simple huida de las responsabilidades, debilitando así la legitimidad de la convocatoria ya que sus motivos no son convincentes.

Debido a la forma de participación que permite la red social Facebook, los adolescentes construyeron nuevos motivos y reclamos al sentirse interpelados. De esta manera se construye la idea de llevar alimentos no perecederos en el momento de la rateada para repartir en merenderos. Este argumento, mediado fuertemente por el mundo adulto y que hace visible su necesidad de control y disciplinamiento, buscó la legitimidad social frente a la repercusión mediática. En este punto es donde la valoración frente a las acciones y expresiones se hace más explícita existiendo una ambigüedad en las noticias.

Antes las primeras repercusiones en los medios, los muchachos no bajaron los brazos, al contrario, buscaron la manera de hacer de esta jornada algo productivo.

Liceales utilizan nuevas tecnologías y construyen fines sobre la marcha.

Motivos nunca faltan... el 7 de mayo a primeras horas de la tarde, el creador del grupo escribió, textualmente: «para que ese día no sea sólo faltar al liceo radio Carve nos dio ideas... llevar alimentos perecederos para los comedores que les haga falta.».

Los discursos plantean divergencias en su valoración, por un lado se refuerza la idea de motivos no fundamentados para la acción, mientras que por otro lado se valora positivamente la reacción que se acerca a valores y fundamentos adultos o se explicita que las nuevas motivaciones provienen del mundo adulto.

Como fundamentamos anteriormente, se homogeniza la idea de que los estudiantes liceales no quieren asistir a la institución pero además los mo-

tivos son debilitados con argumentos contradictorios y deslegitimados. Por lo tanto, los estudiantes liceales no quieren asistir a clase y no quieren ir porque cualquier acción es mejor que estar en un centro educativo.

Es por ello que las preguntas —omitidas en los textos pero que se denotan en las respuestas de las autoridades— refieren a las medidas a tomar, destacando las sanciones posibles. Tanto en títulos como en colgados se destaca la preocupación y el intento de Secundaria de dar respuesta a padres y madres, pero se omite —en este decir mediado— a los adolescentes como participantes, pasando a ser objetos de la acción.

Secundaria no sancionará pero exhorta a padres a enviar a sus hijos al liceo (UN).

Secundaria responde a consultas de padres (EP).

Exhortan a padres y docentes a reflexionar (UN).

Desde las autoridades aparece un discurso uniforme de que no hay sanciones posibles más allá de la falta como cualquier día del año lectivo, y además se busca expresar alternativas pedagógicas para el tratamiento de la temática.

En el debate público se enfatiza la idea de «no quieren ir», por el orden que aparece en las narraciones, y no la interrogante «¿Por qué no quieren ir?». El cuestionamiento es en el plano de la actitud adolescente peligrosa y en su posible sanción y en mucho menor grado de interpelación hacia el sentido de la escuela.

Añadió que la red social «es un elemento interesante, tenemos que aprender a explotar el mecanismo de comunicación y apostar a sus potencialidades».

[Facebook] será analizado con mayor «tiempo y dedicación» para utilizarlo con fines educativos.

Las tecnologías de la comunicación e información configuran nuevas identidades y formas de comunicarse, representar el mundo y representarse, constituyen nuevas formas de socialización y de encuentro. Configuraciones que abren interrogantes desde el mundo adulto y son parte de la brecha entre los universos culturales de los jóvenes y la oferta educativa formal, en un contexto donde la información y los saberes ya no residen solamente en la escuela. Tecnologías y formas de comunicación y encuentro que se propone *aprender* con «tiempo y dedicación», pero resulta difícil *aprehender* para el mundo adulto y para el mundo escolar.

Al recorrer el muro del grupo, puede observarse el modo en que se toman las decisiones, y se refleja la colectividad... también es de destacar que en un país sumamente macrocefálico como Uruguay, Facebook contribuyó a que los adolescentes del interior y de Montevideo saltaran las distancias (LD).

Sólo en este segmento, de las diferentes noticias seleccionadas, se detiene en el medio por el cual se realizó la convocatoria y la forma de participación que logró reunir a 25.000 jóvenes. Valorando positivamente acciones de los adolescentes, considerándolas democráticas y participativas más allá

de su motivación. Las interacciones e intercambios a través de las TIC y sus redes sociales plantean un desplazamiento de los discursos más institucionalizados y la búsqueda de «reconocimiento» en la vida pública de «otros» discursos, en este caso de un grupo de adolescentes. Por lo tanto, se plantea una ruptura de la relación del espacio público-privado que reconfigura los espacios y las formas de habitarlos.

La rateada era a escondidas, desde el punto de vista de la convocatoria esto es una antirateada (UN).¹¹

Entonces, los adolescentes no quieren ir a clases porque no quieren ir, pero además lo hacen público a través de lenguajes y formas de comunicación que la escuela no entiende ni puede incorporar a su lógica.

Estas asociaciones aumentan la idea de necesidad de vigilancia e inseguridad que aparecen expresadas en las noticias, afirmando implícitamente la idea de amenaza y violencia latente adjudicada desde el mundo adulto al mundo adolescente.

Se plantea desde diferentes lugares, desde el peligro de la participación sin reflexión en espacios virtuales, así como de la inasistencia al centro educativo pero todas desde un lugar de ajenidad.

... el uso que se hace de Facebook. Internet es como la calle, tiene cosas buenas y malas. Por eso el docente es quien debe medir la necesidad de trabajar en clase o no (UN).¹²

pero tenemos que advertir a los padres que estén informados sobre lo que van hacer sus hijos, porque es competencia de ellos dónde están sus hijos mientras no asisten al liceo. Nos preocupa la seguridad de los chicos si faltan al centro (UN).¹³

En este sentido, resulta significativo que uno de los títulos de las noticias refiera a la vigilancia y alerta que genera la actividad que se plantea, aunque luego en el cuerpo de la noticia este aspecto no resulte el más desarrollado, la importancia de la titulación en una cobertura noticiosa marca desde las perspectivas dónde se coloca la temática.

Patrullaje y alerta ante la «rateada» de mañana (UN).

Además rescatamos otros dos segmentos de noticias que refieren a la presencia de la Policía como necesaria para la seguridad en el evento.

Se reforzará «el patrullaje en la zona, y si se llegara a alterar el orden público, se comunicará a las autoridades para obtener apoyo» informan las fuentes policiales (UN).

Si bien no se descarta la implementación de alguna otra estrategia: «en principio sólo se patrullará y se contará con unidades alerta» ello aporta a garantizar una jornada pacífica (UN).

11 Declaraciones de Hector Florit consejero del Codicen en ese momento a *Últimas Noticias*.

12 Declaraciones de Eduardo Tornaría presidente de la Asociación de instituciones de educación privadas en ese momento a *Últimas Noticias*.

13 Declaraciones de Alex Mazzei directora de Secundaria en ese momento a *Últimas Noticias*.

Las palabras «alterar», «alerta», «patrullaje», «reforzará», plantean un clima conflictivo, de necesidad de control y disciplinamiento. Asegurar que aporta la presencia policial para una jornada pacífica es a su vez argumentar que su ausencia generaría probablemente actividades violentas.

Los actores aparecen desatenuados, se presenta a la Policía desde la institución y los adolescentes son excluidos como actores. No aparece de forma explícita las motivaciones de las acciones, lo que argumenta que una reunión de jóvenes —entendiéndola como una acción sospechosa— hace necesario la intervención policial (al menos la de patrullaje).

Entre el estallido y la cotidianidad. Liceo 38

Los hechos de violencia acontecidos en el liceo 38 durante el día 8 de mayo de 2008 tuvieron una repercusión mediática muy importante. La cobertura y la construcción del relato noticioso duró más de diez días y se escribieron artículos en los diferentes formatos periodísticos: crónicas, entrevistas, editoriales, artículos de opinión, etcétera.

Como unidad de análisis tomamos aquellos relatos noticiosos de la versión impresa de los diversos diarios de alcance nacional publicados hasta cuatro días posteriores a la fecha del acontecimiento. Dicha selección se realizó —como ya mencionamos— con la intención de analizar los discursos que se desarrollaron «durante» el acontecimiento.

Las narraciones fundamentales que se perciben se refieren a la descripción de los hechos de violencia sucedidos, a las reacciones de docentes, autoridades de Secundaria, padres y vecinos de la institución educativa.

Liceos violentos: liceo 13: cobró notoriedad por el caso de Fiorella Buzeta; liceo 30: en agosto hubo dos estudiantes heridos; liceo 18: el año pasado una docente fue agredida. [Colgado acompañado por fotografías de las fachadas de cada uno de los liceos a que se refiere] (EP).

Reeditando episodios de violencia que ya se han dado en liceos (EO).

Esto no es nuevo. Se viene arrastrando desde hace mucho tiempo. [Dirigente ADES] (LR).

El acontecimiento es presentado como parte de una «realidad» constante en los liceos, fusionando en una misma cobertura problemáticas de convivencia cotidianas con el hecho violento sucedido en sí.

Por un lado se refieren a hechos de violencia anteriores sucedidos en centros educativos sin reparar en la particularidad de cada caso, transmitiendo la idea de un problema reiterado y sin solución. Mientras de forma paralela, se relata relacionamientos agresivos entre los adolescentes y con los docentes, reforzando la idea de que los centros educativos son espacios violentos, donde el mundo adulto es básicamente objeto y por lo tanto víctima de dicha violencia.

Encontramos la representación de dos dimensiones de análisis contrapuestas respecto al hecho violento: por un lado, el hecho como parte de

un devenir de situaciones de convivencia conflictiva y por otro, el hecho como estallido, como irrupción, como sorpresa. Estas dos dimensiones se refuerzan con el motivo no fundado —un no motivo— que causara el hecho violento, con las denominaciones utilizadas para referirse a los estudiantes, con la ausencia de las voces adolescentes y con el discurso de mundo adulto.

Homicidas, hinchas y liceales (EO).

Estallido de violencia estudiantil en el liceo 38 (EO).

Como podemos visualizar en el primero de los títulos procedente de un editorial, los hechos sucedidos en el liceo 38 fueron vinculados a problemas de violencia complejos y estructurales, así como los «liceales» asociados con personas-personajes que constantemente son relacionados a hechos violentos como los hinchas-barras bravas de fútbol y por supuesto, los homicidas.

Mientras en el segundo título la violencia transformada en sujeto es denominada con una cualidad descriptiva: es estudiantil. Y aparece como un estallido, es decir como algo que sucede repentinamente y es generador de estruendo al suceder.

El único motivo que aparece en los discursos noticiosos para las acciones violentas es la suspensión de un recreo por parte de la directora del liceo. Sucede repentinamente, con un no motivo o un motivo banal que refuerza el concepto de violencia.

«Se entiende que la ausencia de motivos permite asociar conceptos de manera más directa, en muchos de los casos resaltando las descripciones visuales» (Chmiel, 2010).

Los estudiantes del liceo 38 de La Teja se trenzaron a golpes, destruyeron el mobiliario del instituto, golpearon a docentes, quemaron recipientes de basura y rompieron algún vidrio (EO).

La descripción de las acciones violentas son enfatizadas con relación a otras dimensiones del relato. Allí, los adolescentes son nominados de diferente forma a medida que los relatos avanzan. En el transcurso de los mismos pasan de estudiantes —parte del centro educativo— a generalizaciones como «revoltosos» y parte de una «horda».¹⁴ En el desenlace de los hechos violentos y en la intervención de la Policía son denominados menores, sustantivo que contiene un sentido adjetivizante relacionado con problemas de conflicto con la ley. En estas descripciones los actores del mundo adulto —Policía, docentes, dirección— aparecen reaccionando frente a las acciones violentas de los adolescentes. La aparición de la Policía en los centros educativos parece significar la desaparición de los estudiantes y la aparición de menores.

El menor no fue trasladado a la Seccional pero sí fue retenido en la bedelía del liceo (EO).

14 Adjetivos utilizados por la prensa en la cobertura noticiosa.

Si bien se plantea una diversidad de voces, la voz de los estudiantes es totalmente silenciada. Las únicas voces adolescentes son por un lado la de Fiorella Buzeta, quien fue agredida en otro acontecimiento violento de mayor repercusión mediática que estos. Y de otra adolescente, que es despojada de dicha característica para ser escuchada como «vecina». Por lo tanto, las únicas voces adolescentes son de «otros» adolescentes, lo que refuerza la generalización: estudiante del liceo 38 igual a participante del hecho violento. Sólo en una noticia aparece diferenciada tal generalización pero dicha referencia es planteada como una actitud esporádica o no esperable de este grupo de estudiantes.

Sin embargo, había un grupo de alumnos enojado por la actividad violenta de sus compañeros (EO).

El mundo adulto es representado desde diferentes actores. En los diversos artículos aparecen voces de vecinos, padres, autoridades y docentes. Con la intención de observar cómo estas son priorizadas en los discursos noticiosos, tomamos títulos que parten de las opiniones de dichas personas-personajes o refieren a actitudes u opiniones de estas.

Reproches en los padres y enojo por pérdida de clases (EP).

La frialdad de las autoridades (EP).

Tengo la sensación de que estoy pintado ahí adentro. [Profesor] (EO).

Doy la vuelta porque tengo miedo de pasar. [Vecina] (EP).

En estas cuatro frases podemos observar los dos argumentos centrales y a su vez contradictorios de los diferentes artículos: por un lado, la descripción del hecho violento, tomado como estallido y por otro, el hecho violento tomado como parte de la cotidianidad en los centros educativos. Los dos primeros se detienen en las posibles respuestas del mundo adulto frente a lo ocurrido, marcan desconcierto frente a algo que sucedió, mientras que el tercer y cuarto título transmite la «sensación» constante de vulnerabilidad, de miedo. En ambos, si bien aparecen como actores parte, desde el discurso están en una posición pasiva siendo objeto de la acción «violenta» de «otros».

Estas mediaciones —ideas cargadas de sentido— que vamos descubriendo en el transcurrir del análisis de las noticias, aparecen reflejadas en diversas frases de docentes rescatadas por los medios. Dichas frases abren líneas de análisis para pensar formas de relacionamientos cotidianos en los centros educativos.

Las autoridades hablan de inclusión pero no tenemos la infraestructura para incluir a estos chicos. [Opinión de un docente] (EP).

«De esos 160 estudiantes, 20 vienen de La Teja» los demás vienen de distintos barrios, de Casabó, del Cerro, de Paso de la Arena. [Opinión de un docente] (EO).

Cuando faltan algunos de los «valores» más complicados, a veces se pueden dar buenas clases. [Opinión de un docente] (EO).

Se asocia los problemas de «violencia» a algunos barrios periféricos y alejados del liceo y si continuamos en el cuerpo de la noticia a ciertas familias que no están interesadas en la oferta educativa sino en el cobro de beneficios sociales. La inclusión aparece como no posible en la propuesta actual, como un discurso de las autoridades pero sin una propuesta educativa detrás, aunque la finalidad del espacio público sea la integración. Además, aparece la idea o fantasía de que, frente a la ausencia de algunos «valores» la actividad educativa se restablece, haciendo visible los movimientos de expulsión de la escuela.

Las situaciones de violencia interpelan al centro educativo y también explicitan una exclusión cultural. Visibiliza la pérdida de sentido, y el relacionamiento se plantea desde el lugar de «enfrentados», ¿para qué? hablar o pensar de geografía o de cualquier otra temática, ¿para qué? la propuesta curricular de Secundaria, reflejan las voces docentes resumiendo estos conceptos en la pregunta ¿Qué hago acá?

¿De qué vamos a hablar el lunes luego de esto? ¿De geografía? [Profesor] (EP).

Vamos a ver cómo nos enfrentamos a ellos (estudiantes). [Profesora] (LR).

Me pasa que a veces estoy en una clase y digo, sorprendido, por favor ¿Qué hago acá? [Opinión de un docente] (EO).

Los discursos de los docentes complejizan y permiten observar procesos de ruptura que se traducen en el liceo, donde es posible que convivan discursos contradictorios; desde el estallido de violencia por un recreo suspendido sin motivación alguna, a conflictos de convivencia donde se explicita la dificultad de relacionamiento cotidiano.

Pero la «superlatividad» con la cual se expresa el hecho violento, es decir el enfatizar los aspectos extremos del evento, coloca a los problemas de la cotidianidad en una misma dimensión aunque resulte contradictorio, dejando la idea de que un acontecimiento como el relatado es vivenciado habitualmente en el interior y en el contexto de los centros educativos y por lo tanto invisibilizando los conflictos de convivencia y sus posibilidades de abordaje desde lo educativo.

La merienda o la vida. [Título] (LD).

La institución proscribire muy «varielianamente» que hay que llevar a los muchachos al liceo, pero después no está preparada para tratar de diferente manera a las personas (LD).

Los jóvenes lo que más viven es esa lucha de lugares, esa lucha por existir (LD).

La violencia —que también está dirigida a la autoridad porque es la depositaria de la imposibilidad que siente de tener un lugar en el mundo— es un oscuro mecanismo de defensa frente a la soledad que viven los jóvenes hoy. No la justifica pero ayuda a comprenderla (LD).

«La merienda o la vida» es un título que presenta la problemática de violencia en la cotidianidad del centro educativo y depositada en los ado-

lescentes al igual que los noticias analizadas hasta el momento, pero en el cuerpo de la noticia se complejiza esta primera mirada, mostrando un énfasis distinto a los discursos anteriores.

Estos artículos salen —en algunos aspectos— del discurso homogéneo, complejizando el concepto esquematizado de violencia, presentando la problemática dentro de la escuela, donde la institución por primera vez es parte y no solamente contexto. Para la problematización se acude a voces profesionales, donde se analiza la situación y la temática aunque no se promueve el diálogo con los actores protagonistas. Estos enfoques diferentes se presentan en el encuadre noticioso como una línea de fuga en la generalidad de la cobertura del «evento».

Liceo 19. Son 3 y 222

Las noticias seleccionadas provienen de las versiones electrónicas de los diarios de alcance nacional. Las mismas son parte de una cobertura noticiosa —que parte 20 días antes— cuando una docente encuentra que tres estudiantes tenían «armas blancas» dentro del liceo.

Dicho acontecimiento tiene una importante repercusión mediática que es retomada en una segunda cobertura frente al planteo de conflicto del cuerpo docente por no cumplirse las medidas tomadas ante el hecho sucedido 20 días antes.

Esta segunda cobertura será la unidad de análisis ya que nos permite visualizar, según los discursos noticiosos, el «después» de los hechos de violencia.

Las narraciones fundamentales se detienen en las medidas de «seguridad» tomadas y no respetadas a menos de un mes del acontecimiento original, en las opiniones y medidas docentes así como en descripciones sobre las repercusiones en el «contexto» de la institución.

Se encuentra «consonancia» con el evento anterior en la forma de presentar la temática, el hecho violento y el mecanismo de desenfatar las acciones de unos («nosotros») y enfatizar las acciones de los «otros». Desde el análisis del discurso observar «consonancia» en diferentes eventos noticiosos sobre una misma temática nos permite visualizar «el consenso ideológico de una sociedad o cultura determinada» (Van Dijk, 1990: 177) representado en un guión mental sobre cómo suceden ciertos eventos.

Si tomamos los títulos y los colgados se visualizan las líneas fundamentales de análisis que se desprenden de este grupo de noticias.

Se observa una formulación que privilegia el planteo del tema como una problemática de seguridad. Se enfatizan las ausencias de las medidas del «Plan de seguridad»,¹⁵ y no se ponderan las actividades pedagógicas que también se buscaron para problematizar la temática.

15 Forma de denominar las medidas tomadas por los docentes en el transcurrir de las noticias.

El problema central que se describe es el conflicto docente, que reclama por la falta de una reja perimetral y un servicio 222 permanente y discrepan con la sanción que recibirán los adolescentes protagonistas del hecho. La voz fundamental es la de los docentes que, por un lado, aparecen como agentes de la acción, reclamando, y por otro lado fueron objeto de la acción violenta anterior, que es el evento original del que partió la cobertura informativa.

Las repercusiones en el resto de los actores visibilizan la relación texto-contexto fundamental para el análisis de los discursos noticiosos. No se puede entender el texto sin analizar el contexto al que se refiere. En este caso, las personas-personajes al referirse a las repercusiones en el contexto también se refieren a los textos noticiosos de la primera cobertura y su tratamiento. Aunque nunca leyeron las noticias, el ecosistema comunicacional y las mediaciones aparecen en los discursos de los diferentes actores. Por primera vez, los medios aparecen como actores dentro del escenario.

Los profesores resolvieron ampliar el plazo hasta el 27 de abril para la instalación de la reja perimetral, pero exigen que el servicio 222 sea permanente y que el Codicen resuelva sobre el futuro de los tres alumnos suspendidos (EO).

Los docentes aparecen al principio del enunciado como personajes fundamentales en la narración. Aparecen resolviendo, por lo tanto, siendo agentes de la acción, pero en una «continuidad» que refiere al evento anterior. Aparece como un colectivo con una postura genérica, que se podría resumir en la necesidad de seguridad para continuar con su actividad docente. Esto enfatiza que la problemática es la inseguridad ya que la formulación de una solución al mismo tiempo formula el problema. Si la solución es la reja y el servicio 222, el trabajo pedagógico queda desenfocado. De esta forma aparecen en los artículos, no son omitidos pero aparecen al final y en relación de subordinación con la problemática fundamental: cuidarse y cuidar el centro educativo.

Los docentes dieron a conocer un texto redactado por los alumnos: «El problema de la violencia es de todos y no de algunos, es de toda la sociedad, no basta con hablar, sino también, actuar todos juntos», termina diciendo el comunicado que fue leído en todas las clases del liceo 19 (EP).

Voluntad explícita de los alumnos por sumarse a las distintas acciones que se vienen desarrollando en pro de la seguridad general del liceo 19 (EO).

Si bien la voz de los estudiantes es mostrada desde los docentes y a través de un texto, es la primera vez que se visualiza la importancia de la inclusión de la voz de todos para el tratamiento de la temática. Pero esta inclusión es formulada como una invitación a «sumarse a las distintas acciones», es decir, sólo a los argumentos relacionados a reforzar la seguridad. Un «plan de seguridad» plantea la necesidad de cuidarse de alguien pero si se depositaba los problemas de violencia en las acciones de los estudiantes y ahora son parte de la búsqueda de soluciones, ¿de quién/quienes hay que cuidarse?

Los docentes del liceo 19 de La Unión suspendieron las clases porque Secundaria no aplicó medidas ejemplarizantes a los estudiantes armados (EP).

Mazzei reiteró que sí se tomaron medidas con los alumnos protagonistas de los diversos incidentes en el liceo 19. «Estamos poniendo sanciones que tienen que ver con una política correctiva en un sistema educativo» (EP).

El concepto de «inclusión» fue el argumento del CES para que los violentos quedaran sin sanción (EP).

... docentes plantearon la posibilidad de una renuncia masiva (EP).

Me voy a vender caramelos a los ómnibus, están manoseando una carrera de 30 años [reacción de docente integrante del CAP frente a la no aceptación de su decisión] (EP).

De los 1790 alumnos que concurren, apenas son un puñado los que generaron los problemas y es altamente probable que el Codicen decida enviar a los tres alumnos suspendidos a otro centro educativo más acorde al perfil de cada uno. [Palabras de un docente] (EO).

La culpabilidad se particulariza en los tres adolescentes a los que se les encontraron armas. La interpelación genera la respuesta de la exclusión de lo peligroso frente a la posibilidad de un nuevo hecho de violencia. La reja y la vigilancia constante marcan una frontera con el contexto, pero también la de los adolescentes participantes.

Los adolescentes participantes son denominados «armados» y «violentos». Sólo son alumnos desde la voz del docente que de todas formas plantea que tienen otro perfil, un perfil que los excluye del sistema de educación formal o al menos del liceo 19, no quedando clara la alternativa educativa para esos «otros».

Mazzei, directora de Educación Secundaria en ese momento —identificada de forma personal lo que enfatiza sus opiniones— plantea una discusión que es latente durante el transcurso de las noticias, ¿Las medidas en un centro educativo son correctivas o son educativas? La respuesta desde el discurso noticioso es que básicamente es un problema de seguridad. El concepto «inclusión» es el argumento desde las autoridades, puesto en contraposición con el término «sanción» y «violentos». La palabra «concepto» nos induce a la idea de autoridades lejanas que plantean conceptos frente a realidades concretas.

Esto, además, abre una nueva discusión que es la función de la norma en un centro educativo y cómo esta se utiliza. El Consejo Asesor Pedagógico (CAP), máximo organismo docente dentro de una institución educativa, había planteado un año. Mientras que, desde el Codicen se plantea el reintegro de los adolescentes al mes. El Consejo Asesor, asesora, no ejecuta, marcando desde los docentes un desconocimiento de la normativa, lo que agudiza aún más la problemática, instalando de fondo una discusión que parece ser la misma pero agregando otra dimensión.

La normativa en un centro educativo ¿para qué se utiliza? y además ¿quién o quiénes la aplican?

Como veíamos en el caso del liceo 38 se observa la pérdida de sentido respecto de la actividad docente, la idea de «enfrentados» que veíamos anteriormente frente a los adolescentes ahora parece reflejarse con las autoridades, ya que no garantizan la actividad educativa poniendo dentro lo que es visualizado como peligroso.

Algunos medios expresaron que el centro educativo había entrado en «estado de guerra». Ahora los estudiantes no quieren ser estigmatizados (LR).

Desde hace nueve años que estoy, y esto no es tan así, no es como los medios mostraron el tema de la violencia. Los botijas son bien, pero por tres pagan todos. Sin embargo, dijo que es verdad que se paran acá, sobre todo de tarde, y molestan a los demás (LR).

«Creo que nos mostraron como unos malandras y no lo somos» ...y algunos admitieron que al decir «que soy del liceo, me tratan mal en mi barrio (LR).

Los medios como personajes aparecen como una entelequia, los medios hablan de los medios como si no fueran parte de los mismos. Desde los vecinos y adolescentes aparece la necesidad de manifestarse dentro del encuadre noticioso para apartarse de una imagen que consideran equivocada, pero que creen que otros consideran cierta y la viven en su cotidianidad. Se visualiza la importancia de las mediaciones y la forma en que estas se transforman en parte de la cotidianidad. Los mensajes no se reciben pasivamente, la gente hace cosas con ellos, los resignifican, y en este caso se observa que vuelven a los discursos noticiosos desde ese otro lugar, en un relación constante entre el texto y su contexto.

El barrio se queja de «algunos pocos» jóvenes que van a la puerta del liceo y son ajenos a este centro en la gran mayoría de los casos [Docente].

Se encontró con un panorama de tensa tranquilidad: los jóvenes en sus clases, en tanto que una oficial de Policía cumplía el servicio 222 en la puerta del instituto (LR).

Los vecinos en muchos casos dicen tener miedo, pero no generalizan «en los jóvenes», sino en personas de todas las edades que viven en asentamientos cercanos al liceo (LR).

Los discursos sobre el contexto refuerzan la idea de un «nosotros» y de un «otros», un encuentro que provoca una «tensa tranquilidad», una posibilidad latente de choque, entre unos «policía» y otros «estudiantes», entre unos «vecinos» y otros «personas de todas las edades que viven en asentamientos» entre unos «jóvenes pertenecientes al centro educativo» y otros «algunos pocos jóvenes ajenos al centro». Este mecanismo propone grupos de pertenencia que, entre otras cosas, plantean a quién y a qué tenerle miedo.

Allí está uno de los jóvenes señalado por los vecinos como uno de los «revoltosos» que se paran en la puerta del liceo de tarde (LR).

Recién levantado, de gorra roja con la marca Nike, musculosa azul, y short rojo (LR).

¿Por qué jodés? Porque encara. ¿Qué encara? No sé, está de más. Dicen que te parás en la puerta del liceo con una barra y armás lío. Más bien.

¿Fuiste vos el de las armas? *No tengo nada que ver con eso, esos son del liceo. ¿Estudiás? ¿Tus padres? No estudio, ¿para qué? Mis padres, bien. Dicen que ustedes están vinculados a la pasta base. ¿Qué encajás? No me vendás y no encajés* [Entrevista completa] (LR).

¿Por qué jodés? Dicen que te parás en la puerta del liceo con una barra y armas lío. ¿Fuiste vos el de las armas? ¿Estudiás? ¿Tus padres? Dicen que ustedes están vinculados a la pasta base. [Sólo preguntas del periodista al joven] (LR).

Como ya dijimos antes, la descripción visual afirma las acciones que aquí se omiten pero quedan implícitas. El «revoltoso» tiene estética plancha y además de ir a «joder» a la puerta del liceo es asociado a distintas ideas cargadas de sentido: «Recién levantado». «¿Estudiás?», asociado a la falta de actividades para ser parte de la sociedad. «¿Tus padres?», asociado a la idea de la falta de apoyo y sostén familiar «Dicen que ustedes están vinculados a la pasta base», asociado al consumo problemático de drogas, y a la problemática social que tiene el consumo de pasta base en los distintos barrios montevideanos. Y si bien este joven no es parte del liceo, también se lo asocia a la problemática central del evento noticioso. «¿Fuiste vos el de las armas?»

Las asociaciones planteadas y los mecanismos de generación de grupos de pertenencia fundamentan la generación de un «Plan de seguridad» aunque el hecho violento suceda en un centro educativo. Situación que plantea una discusión implícita, frente a la problemática de violencia: ¿lo fundamental es reforzar la seguridad para excluir a lo «peligroso»?

Algunos no sonrían y salen en la foto

Lo expuesto no intenta ser un espejo de las coberturas noticiosas en la temática, sino tratar de entender de qué forma es presentada la misma en el «índice» de los asuntos públicos y analizar las representaciones fundamentales que aparecen en los discursos de las noticias seleccionadas.

En este sentido, se visualiza un discurso casi homogéneo y de continuidad en las narraciones sobre las violencias, los adolescentes y sus acciones en los diferentes medios de comunicación más allá de su inclinación ideológica. Si bien se observan algunos énfasis diferentes, no son suficientes para afirmar una diversidad en los aspectos centrales que son propuestos para la atención colectiva.

Acciones y discursos. Los unos y los otros

Los adolescentes aparecen como agentes de la acción violenta y de pasividad en el discurso, mientras el mundo adulto aparece como agente del discurso y siendo objeto de la acción violenta. Las únicas voces adolescentes son ubicadas cercanas al discurso adulto, despojadas de su ser adolescente y alejadas de la acción. Se muestra un relacionamiento donde «unos» adolescentes son violentos o potencialmente violentos y «otros» adultos re-

accionan, protestan, argumentan, se interpelan y proponen medidas frente a las acciones de los adolescentes. De esta forma, la problemática se sitúa generalmente por fuera del relacionamiento entre los mundos adultos y adolescentes y por lo tanto también fuera de la interna del centro educativo, quitándole componentes de un conflicto escolar, apareciendo la escuela básicamente como contexto de la situación violenta.

Las violencias y las seguridades

Las acciones aparecen, por un lado, como estallido por causas banales o por ausencia de motivo, reforzando la idea de violencia. Por otro, a través de las referencias adultas la violencia aparece como vivencia cotidiana, que aunque resulte contradictorio, se coloca en el mismo nivel que el estallido violento.

Esas violencias son producidas por la continuación de una violencia externa que se instala en el centro (estudiantes provenientes de barrios peligrosos) o vinculado a intereses alejados de la tarea educativa (estudiantes y familias interesadas por beneficios sociales). De esta forma, en general, se resignifica un concepto de violencia esquematizado, despojado de problemas de convivencia, de relacionamientos educativos o de desencuentros culturales.

Frente a un concepto de este tipo, la respuesta es la seguridad. Por lo tanto, el alejamiento del centro educativo de lo externo peligroso o la exclusión de lo interno peligroso.

El centro educativo: ¿un contexto interpelado?

De acuerdo a lo desarrollado, los fenómenos de violencia en centros educativos no son asociados, por los discursos noticiosos en su generalidad, de forma explícita con los conflictos escolares. Pero, un centro educativo por su función no es un contexto cualquiera en el que se desarrolle un acontecimiento violento. El acontecer violento nos interpela como sujetos sociales, y eso se ve reflejado en la opinión docente, en la pérdida de sentido atribuida a su práctica.

Es por ello que se visualiza en los discursos la necesidad de respuestas concretas que restablezcan la lógica institucional. De esta forma, se pone en juego la inclusión-exclusión, real y cultural.

¿Qué hacemos con los discursos noticiosos?

La relación constante de un grupo de pertenencia con ciertas actividades o conductas, en este caso adolescentes-estudiantes con acciones violentas, fomenta la construcción de estereotipos de un grupo social. A su vez, por el mismo mecanismo un centro educativo con adolescentes «violentos» es un centro «violento» y por lo tanto inseguro.

Para intentar entender qué puede producir en los centros educativos este discurso homogeneizador y excluyente, es fundamental relacionarlos con los sentidos en el relacionamiento cotidiano.

De la misma forma que para entender la importancia de los discursos mediáticos no es fundamental saber cuántas personas leyeron las noticias sino visualizar la mediación social que logran sus imágenes, para entender el fenómeno comunicacional es necesario problematizar la idea de los medios como constructores de agresividades y violencias y visualizar qué hacen y cómo se viven estas temáticas en los centros educativos.

Esta relación constante entre texto y contexto se expresa en varias oportunidades en las noticias seleccionadas «(si digo) que soy del liceo, me tratan mal en el barrio». «Creo que nos mostraron como unos malandras y no lo somos.» «Cuando faltan algunos de los “valores” más complicados, a veces se pueden dar buenas clases.»

En este aspecto parece significativo que en el trabajo de campo los medios aparezcan como «culpables» en las actividades desarrolladas con docentes y padres y no así con los adolescentes.

Se echa la culpa a los medios de comunicación de homogeneizar la vida cuando el más fuerte y sutil homogeneizador es la ciudad impidiendo la expresión y el crecimiento de las diferencias (Martín-Barbero, 2000: 3).

Los medios, entonces, expresan representaciones sociales en juego en los hechos violentos, pero también son parte en esta relación texto-contexto; el miedo es parte del discurso de los medios y también de los actores protagonistas, legitimando las medidas de seguridad y las violencias.

10. ESTALLIDOS VIOLENTOS, REPRESENTACIONES FRAGMENTADAS

Cuando un episodio violento se produce en un centro educativo, junto al estallido de la violencia subjetiva (Žižek, 2009), «estallan» también múltiples interpretaciones sobre su significado, sus causas, los modos en que pueden y deben ser enfrentados o prevenidos. Las miradas se vuelven sobre la violencia subjetiva, pero el campo de reconocimiento se amplía también hacia las «violencias objetivas», sistémicas y simbólicas al decir de Žižek.

Decíamos al comienzo que, en la bibliografía sobre el tema, es posible agrupar los posicionamientos respecto a la causalidad y los sentidos de los hechos de violencia en los centros educativos en dos tipos de mirada. Podemos decir ahora que ambas miradas aparecen también entre los actores: la que pone el acento en el «afuera» y la que mira más bien hacia «adentro» de la institución educativa. Para la primera el centro educativo es un espacio donde se expresan violencias presentes en el conjunto de la sociedad. Para la segunda los centros educativos no son un mero lugar físico sino actores que participan en la génesis de las violencias y sus expresiones.

Previsiblemente, en el fuego cruzado de recriminaciones, quienes están «dentro» —los docentes sobre todo— ponen el foco en el afuera, principalmente en las familias y en el contexto social. Y quienes están «fuera» —los padres sobre todo— ponen el acento en el papel de la institución educativa y especialmente en el de sus responsables, los docentes. Los alumnos, que comparten ambos mundos, constituyen una frontera que oscila o combina ambas miradas.

Los matices son muchos, sin embargo. Trataremos de ordenarlos en un cuadro síntesis que agrupa las diferentes miradas, en diálogo con las miradas relevadas desde las ciencias sociales, con los análisis sobre la normativa y los medios de comunicación y con nuestra propia reflexión como equipo de investigación.

«La violencia viene de afuera»

Las familias, la familia

Nos referimos en primer lugar a las familias concretas, esas de las que provienen los alumnos. Para algunos —especialmente los docentes— allí está el origen de todas o casi todas las violencias.

Son familias desintegradas, incompletas, dicen. La referencia comparativa parece ser con el modelo familiar nuclear (padre-madre-hijos), que sigue estando legitimado como modelo ideal en el imaginario social dominante.

Este imaginario dominante contrasta con los cambios en las estructuras familiares producidos en los últimos años, en que se han consolidado «una pluralidad de arreglos y estrategias de convivencia», destacándose:

el aumento de las uniones libres, el aumento de la natalidad fuera del matrimonio, el descenso de la fecundidad [...], el aumento de hogares unipersonales, monoparentales y de parejas sin hijos, la postergación del primer hijo, el atraso de la entrada en la adultez (INE, 2010: 71).

Cambios que difieren para distintos niveles de ingresos y socioculturales, pero atraviesan finalmente todos los sectores sociales, destacándose el peso creciente de los hogares monoparentales encabezados por mujeres.

Las familias son, efectivamente, «otras», diferentes a las del pasado y al modelo ideal dominante. Otra cosa es saber si —y cómo— eso incide en la violencia en los centros educativos. El hecho es que en esta desviación del modelo ideal muchos adultos encuentran parte del origen de la violencia que llega a los centros educativos.

Pero aun cuando la familia esté «completa», los padres están «ausentes» dicen los actores (y aquí coinciden padres y docentes). Ambos miembros de la pareja trabajan y están poco en el hogar, y ese poco tiempo no lo dedican afectivamente a sus hijos.

Los datos estadísticos confirman el crecimiento continuo del ingreso de las mujeres al mercado de trabajo, tendiendo a acercarse mucho al nivel de actividad y empleo de los hombres entre los 25 y los 49 años, cuando más se tiene hijos concurriendo a centros educativos. El 80% de las mujeres en ese tramo de edad participa en el mercado de trabajo (INE, 2010: 127).

Otra cosa es saber cómo eso ha afectado la relación entre padres e hijos, pero las hipótesis que sugieren los adultos en los talleres aparecen como verosímiles. A ello confluirían también las nuevas modalidades de consumo mediático y vinculación mediada, que aíslan a cada miembro de la familia en diferentes pantallas (televisor, computadora) a través de las cuales se vinculan con otros lejanos, más que con los cercanos.

Entre los docentes especialmente se sostiene que los alumnos violentos vienen de familias violentas. Familias donde la violencia cotidiana se ha naturalizado al punto que ya no se percibe como tal y cuesta diferenciarla de otras formas de relación. Violencia que se traslada, igualmente naturalizada, al centro educativo.

Habría una diferencia de género que aún pervive, pero que tiende a diluirse, según relatan algunos directores. Ellas son más tranquilas, pero ya no tanto. Algunas niñas y adolescentes son muy agresivas y, tal vez por lo inesperado, provocan más miedo que los varones. De la fragilidad a la ferocidad, el salto asusta.

Pero no se trata sólo de cambios en las familias, en las organizaciones familiares concretas. Los actores perciben que es *la familia*, la *institución* familiar la que ha cambiado y está cuestionada.

Decimos *institución* en cuanto lógica reguladora y valoradora del comportamiento social que establece roles, prescribe e inhibe conductas.

Son los propios roles instituidos de padres e hijos que tambalean, con padres que no pueden funcionar como referentes para sus hijos. La diferencia adulto/niño, adulto/joven, entra en cuestión en la familia y se traslada al centro educativo, sugiere lo recogido en los talleres con docentes y padres.

Los padres aparecen «adolescentizados» y desbordados y no ofrecen un futuro deseable al que aspirar. Son familias «destituidas», perplejas (Corea y Lewkowicz, 2004), que no posibilitan avizorar futuros. Padres en que los hijos no quieren reflejarse, porque ven en ellos la marca de las promesas incumplidas, lo que alimenta el resentimiento, el vivir en el presente, sin sentido del cuidado del otro y de sí mismo (Bleichmar, 2008: 35).

Es difícil en ese contexto formular proyectos de vida: son demasiadas las incertidumbres o son pocos los atractivos de los futuros que se ven como viables. O ambas cosas. Proyectos en que el sistema educativo tenía un lugar que aparecerá entonces también cuestionado y cuestionable, porque no cumple lo que promete —o lo que prometía—.

La institución familiar destituida no tiene capacidad tampoco para establecer límites a las conductas violentas de los hijos.

En ese contexto la puesta en cuestión de la doctrina tutelar y la propuesta de sustituirla por la de los derechos de la infancia y adolescencia, ha dejado a la institución familiar en una encrucijada difícil. La Aplicación de la Convención de los Derechos del Niño y el discurso garantista de derechos cuestiona la incondicionalidad de la autoridad adulta y las generaciones adultas no han logrado restituir su autoridad sobre nuevas bases. Esto lleva a una disyuntiva entre violencia y permisividad. Donde, por una parte todo límite, en tanto restricción de derechos, queda bajo sospecha. y, por otra se añoran las viejas formas de imponer disciplina.

Si la falta de perspectiva de futuro probablemente es más fuerte entre los más pobres, las marcas de la incertidumbre posmoderna y la encrucijada entre tutela y derechos parece afectar más a los sectores medios y altos.

La/s pobreza/s

Otro de los orígenes atribuidos a la violencia en los centros educativos tiene que ver con la pobreza, entendida en primer lugar a partir de ingresos y condiciones materiales de vida. Los más pobres serían más violentos, sugieren muchas de las intervenciones en los talleres, tanto de los docentes como de los padres y alumnos.

Pero no se trataría sólo de un tema de ingresos. Los violentos no llevan sólo una marca de clase sino también cultural. Son, casi siempre, *los planchas*, esa subcultura juvenil que emergió en los primeros años del siglo XXI en Uruguay, que lleva el estigma de conjugar delincuencia, adicciones peligrosas y violencia. Pero que ha hecho de ese estigma un emblema que ostenta con orgullo y actúa con altivez, generando una estética propia expresada en música, vestimenta, jerga, gestualidad (Kaplún, 2008: 177).

Este orgullo y esa fuerza posibilitaron una reconversión de la desesperanza en desesperación, con todas sus posibilidades de violencia destructiva y autodestructiva. Aunque también con muchas potencialidades creativas, algo que se visualiza menos pero que algunos docentes intuyen y muchos alumnos conocen.

Aunque aparentemente las condiciones socioeconómicas en las que el «fenómeno plancha» emergió pasaron, la cultura plancha se instaló y pervive. No está claro si pervive del mismo modo, pero en todo caso se le siguen atribuyendo muchos de los episodios de violencia que estallan en los centros educativos. Y no sólo entre los adolescentes: habría una versión «plancha» infantil o los mayores han contagiado a los más chicos sus modos de actuar violentos.

Padres, docentes y alumnos hacen una lectura de estas violencias desde una percepción difusa de la desigualdad como generadora de conflictos. No es sólo ni tanto la pobreza la que genera violencia: pobreza siempre hubo, lo que irrita es la desigualdad, que también es vieja pero ha crecido y se ha vuelto más irritante por la ostentación de los más favorecidos. El pobre agrade al que tiene lo que él no tiene, más aún si lo muestra y lo luce. Violencias, entonces, que llevan la marca del resentimiento.

En un trabajo anterior vimos también otros factores posibles. Por ejemplo el del plancha que agrade al que considera «cheto» —el opuesto sociocultural y simbólico del plancha— aunque en verdad tenga condiciones socioeconómicas muy similares pero otras opciones estéticas y, sobre todo, la esperanza/ilusión del ascenso social o, al menos, de un futuro adaptado a las normas dominantes. Violencia entonces que parece más bien vengar lo que se considera una traición al grupo y que apoya la construcción identitaria propia, que requiere de un otro/opuesto para afirmarse (Kaplún, 2008: 75).

En la percepción de los participantes en los talleres, los padres sobre todo, la pobreza que origina agresión no es sólo la socioeconómica. Habría también pobreza afectivas, con similar resultado. El que no tiene afecto agrade al que percibe que sí lo tiene. Y aquí el nivel de ingresos no garantiza nada: la falta de disponibilidad física y afectiva de los padres, que ya mencionamos, atraviesa todos los sectores sociales.

El contexto. De las rejas a la mimetización

La construcción social de la desigualdad tiene un componente espacial que también se ha acentuado en las últimas décadas, al menos en Montevideo. Si siempre existieron zonas más y menos privilegiadas de la ciudad,

la fragmentación urbana se ha acentuado (Veiga, 2005; Couriel, 2010), definiéndose de modo más nítido zonas pobres y ricas, disminuyendo las zonas compartidas por distintos sectores sociales. Especialmente en los extremos sociales se generan guetos en que se atrincheran unos y se intenta recluir a otros que atemorizan.

Para el caso de los más pobres se han desarrollado distintos dispositivos de construcción de ciudad, por ejemplo los de mercado que expulsan hacia la periferia a los planes estatales que agrupan soluciones «de emergencia» que luego se convierten en permanentes. Se han ido generando y creciendo bolsones de pobreza que son vistos y vividos también como zonas rojas, peligrosas. Barrios estigmatizados en una ciudad que se vuelve una «máquina paranoica» (Valencia y Llano, 2008: 13).

Los docentes son quienes más refieren a estos contextos peligrosos como uno de los orígenes principales de la violencia en los centros educativos. Incluso se ha generalizado en la jerga docente la expresión «escuela (o liceo) de contexto», abreviando la expresión original «de contexto socio-cultural crítico», calificación sobre la base de la cual se generaron diversas políticas compensatorias. Trabajar en una escuela o liceo «de contexto» aparece entonces como una carga pesada para un docente, que sabe que tendrá que lidiar allí con muchos chicos pobres... y también difíciles, problemáticos, según indica la percepción mayoritaria.

Frente a estos contextos con frecuencia los centros educativos se enrejan, levantan muros, barreras con las que intentan protegerse de esos entornos que los agreden con robos, destrucción y agresión a sus alumnos. Porque la violencia está en los que entran, pero es mayor aún en quienes no entran, según la percepción de los actores. En cualquier caso las rejas y muros parecen un símbolo fuerte sobre la relación con las comunidades.

Pero el contexto ya está adentro, porque de allí vienen, cada día, los alumnos. Pueden venir desde lejos también, generando por ejemplo una zona roja en medio de una «zona verde» —un gran parque cercano—. Es el caso de un liceo que, aunque ubicado lejos de «contextos críticos» recibe muchos alumnos desde barrios lejanos, que llegan allí por la facilidad de transporte. El encuentro con estudiantes que viven cerca del liceo puede ser una fuente de conflictos adicional y, en algunos casos, terminar alejándolos de la zona roja en que el propio centro educativo se ha convertido para muchos padres y alumnos.

En algunos casos el centro educativo parece más bien haberse integrado a su contexto mimetizándose con él. No se instituyen límites claros y los niños entran y salen en cualquier momento, «se nos pierden» admiten la dirección y los docentes.

De momento, entre el intento de aislarse del entorno y la mimetización resignada con él, parecen estar faltando caminos de diálogo activo y crítico con las comunidades en las que están insertos los centros educativos, que más bien son percibidas como «contextos» pero no como actores con los que interactuar.

Puertas, porteros y policías. El retorno de los excluidos

Haya o no rejas, un elemento que intenta establecer límites son los policías y los porteros, actuando puertas afuera y puertas dentro del centro educativo. Las autoridades de la enseñanza media han reclamado especialmente recursos para poder proveer cargos de porteros que escasean y que, según entienden, son quienes mejor pueden cumplir una tarea de establecer límites y prevenir situaciones conflictivas, por su conocimiento de los alumnos.

Los policías, contratados por el régimen especial conocido como «222», completan su salario con este tipo de tareas extra, pero cada vez con menos interés en ello. Por razones salariales (en los bancos les pagan una compensación extra mayor) pero también porque parecen percibirla como una tarea ingrata, bajo una normativa que les permite intervenir muy poco y están expuestos a sufrir ellos mismos episodios violentos.

Este doble control de entradas y salidas tiene entonces muchas fisuras. A veces falta uno, a veces ambos, pero en todo caso no está clara su función y cuesta encontrar quién quiera ejercerla.

Han surgido entonces otras propuestas, como la de la Policía Comunitaria y el programa Comunidad Educativa Segura, pero también con escasos recursos que los vuelven poco operativos, aunque se anuncia su incremento para un futuro próximo.

De momento las puertas y los alrededores de los centros educativos, especialmente los de enseñanza media, se han convertido en zonas frecuentemente conflictivas, lugar de robos, agresiones, venta de drogas, etcétera, afirman docentes y directores.

Quienes ocupan estos espacios, dicen, son los excluidos del sistema educativo. Los que podrían ir y no están yendo, los que abandonaron temprano y ya no volverán. Pero vuelven y agreden. Y frente a ellos el centro educativo intenta levantar nuevas barreras. Al retorno de los excluidos sigue el refuerzo de la exclusión.

Aunque a veces no está claro en qué consiste la agresión y por qué se la incluye entre los hechos de violencia. Esos muchachos con capuchas que, simplemente, miran hacia el liceo, despiertan temor. Hay que protegerse de ellos. No hay modo de incluirlos.

Los medios y los miedos

Los medios de comunicación masivos, actores aparentemente lejanos, hoy integran también la escena de las violencias. No son sólo los que informan, bien o mal, los que reflejan mejor o peor lo que pasa. También intervienen en la escena. Esa intervención agrava los problemas, porque agranda los hechos y estigmatiza a los centros educativos y sus entornos, afirma uno de los directores.

¿Es justificada esta prevención frente a los medios? El análisis realizado del tratamiento de algunas noticias vinculadas a episodios considerados violentos, parece confirmarlo.

Varios son los dispositivos que operan para ello. Por un lado por el criterio de selección, construido desde lo que se entiende como noticia: cuanto más excepcional, más noticiable será. A lo que se agrega ahora: cuanto más espectacular, mejor. Por eso tampoco las excepciones positivas parecen percibirse como noticiables, y la mayor parte de los medios no encuentra lugar para ellas. Los hechos violentos casi siempre, los proyectos y acciones que construyen convivencia casi nunca.

Los medios construyen entonces la agenda pública de la discusión ciudadana en torno a una problemática importante, pero no única. Otros problemas y otras apuestas quedan desplazados de esa agenda.

En el discurso dominante de los medios, la violencia subjetiva, los episodios de violencia interpersonal, ocupan el centro de la escena. La noticia rápida hablará del golpe, el robo, el cuchillo, el balazo. Las violencias objetivas, estructurales y simbólicas difícilmente tengan lugar, porque requieren otros tiempos, que no suelen ser los de los medios ni los de su lógica de producción. A lo sumo serán el telón de fondo del contexto al que atribuir la violencia. El entorno culpable, la zona roja en la que está inserto el centro educativo.

Otro omitido es el adulto. Los violentos son los niños y adolescentes. Los adultos nada tienen que ver, salvo como padres descuidados y por tanto culpables.

Los adultos docentes y directores, sin embargo, son quienes describen la situación, la explican para los medios. Difícilmente la voz de niños y jóvenes tenga lugar. Es una palabra más difícil de recoger, por cierto, al menos si se quiere ser respetuosos. No hay tiempo para ello, ni se sabe bien cómo. La cámara los tomará apenas saludando detrás del entrevistado, tratando de robar un segundo de imagen en la pantalla.

La espectacularización dominante de la producción informativa, el agendamiento temático por acción y por omisión, la voces amplificadas y las silenciadas, contribuyen entonces, mayoritariamente, a alimentar el miedo, los miedos.

Pero además, se afirma desde la dirección del centro educativo, los medios estimulan directamente acciones violentas: se actúa para las cámaras en algunos casos. A partir de problemas previos, la televisión aparece e induce la escenificación violenta.

Por eso, dicen, cuando pasa algo y hay que dar aviso a un servicio de emergencia móvil, mienten sobre lo ocurrido, porque se sabe que hay algunos medios que interceptan las frecuencias y aparecen en la escena antes incluso que la ambulancia, buscando material para el segmento rojo en que sus informativos basan parte importante de su estrategia de captación de audiencia.

«La violencia (también) viene de adentro»

Un repaso de lo expuesto hasta aquí permite ver que, todo el tiempo, el adentro también asoma en el afuera. El modo en que las violencias se naturalizan, en que la relación con las familias y el entorno se resuelve, en que la destitución familiar y adulta se internaliza, son también parte del problema. Pero además se agregan algunos factores específicos, desde los dispositivos organizacionales e institucionales a los pedagógicos, desde el currículum a las políticas, que intentaremos resumir.

La naturalización de la violencia

Del episodio violento, el estallido que golpea, muchos centros parecen haber pasado, casi sin notarlo, a la violencia naturalizada, incorporada a la cotidianidad, mimetizándose con esas familias o ese contexto al que le atribuyen las violencias.

Cuando frente a episodios violentos reiterados no aparece un límite, no hay ley que rija, la institución educativa pierde su capacidad instituyente, queda ella también destituida.

Se genera entonces el espacio propicio para nuevas violencias. El umbral sube, y lo que parecía inadmisibile se acepta con mayor o menor resignación. Hasta que un estallido mayor rompe el umbral y entonces, tal vez, se sacude la rutina. La crisis es una oportunidad para repensarse. Pero también para hundirse más o huir.

En la mirada de los actores, sobre todo los estudiantes, la referencia a las violencias no es sólo la del estallido, la del episodio crítico. Son también las pequeñas incivildades y las continuas agresiones, físicas y verbales, que van tejiendo el entramado de la violencia cotidiana, como lo muestra también otra reciente investigación (Cajigas, Kahan y Luzardo, 2010).

Límites y exclusiones

Las estrategias de relacionamiento de los centros educativos con sus entornos y contextos —más o menos «críticos»— son también parte del problema. Junto a las rejas, porteros y policías, convive la indiferenciación, la mimetización. Ambas parecen ayudar poco al diálogo con ese entorno. La violencia viene de afuera, se afirma, pero con ese afuera hay poco diálogo.

Antes y después de la puerta y de la reja está la exclusión. Sus mecanismos son más o menos visibles, más o menos explícitos. Unos repiten cursos, otros abandonan, algunos intentan volver, otros ya no. Algunos terminan un tramo educativo sin haber aprendido casi nada de lo que suponía debía aprenderse en el trayecto.

Se excluye con el examen que no se salva o el año que no se pasa. También con el mensaje sugerido de que «esto no es para vos», «no podés, no podrás». Se los pone en el lugar de lo ineducable.

En el caso de la enseñanza media esto podía funcionar en otro tiempo como exclusión anticipada: la mayoría no accedía y se entendía como algo natural. Pero una vez planteada su universalización el que no llega o no termina puede sentirse excluido. Cuando casi la mitad no termina el tramo básico obligatorio y más del 60% no llega al final (INE, 2010: 94), la exclusión adquiere dimensiones mayores.

Y los excluidos, como ya vimos, retornan a la puerta y a los alrededores. A veces agreden al local, otras a quienes siguen ocupándolo: docentes o alumnos. Si algunos retornan con bronca, no debería sorprender.

Algo de esto intuyen los docentes y directores, pero difícilmente se llega a abordar. Bastante tenemos con los de adentro como para ocuparnos de los de afuera, parecen decir. En todo caso, si es posible, se refuerza la reja, la guardia. Si están afuera que no molesten. Pero molestan.

Normas confusas y deslegitimadas

Los sistemas normativos son un modo clave de regular la convivencia social. Para el caso de los hechos de violencia en los centros educativos un primer aspecto tiene que ver con los distintos niveles de normas aplicables, desde las constitucionales a las legales, de los reglamentos generales a los específicos por rama o tipo de centro. Y finalmente, queda el camino que va entre esas diversas normas y su aplicación por parte de los directores y de cada docente en su ámbito de competencia.

Como vimos en el capítulo correspondiente, entre estos distintos niveles hay incongruencias y desconocimiento. No está claro, por ejemplo, cuándo se debe recurrir a otro nivel más allá del propio. Cuándo debe hacerse una denuncia policial frente a un hecho de violencia y cuándo basta con la aplicación de normas propias, por ejemplo.

Dentro del sistema educativo, a su vez, se superponen normativas propias acumuladas con el tiempo, sin que quede claro cuáles mantienen vigencia y cuáles no. Muchos aspectos, finalmente, parecen quedar en una nebulosa en que no se sabe si hay o no normas aplicables, o si cada uno debe actuar como le parezca en cada caso.

Esta aplicación de criterios propios parece ser finalmente lo dominante, lo que refuerza la anomia, deslegitimando las normas explícitas existentes.

Por detrás de esta deslegitimación parece haber una cuestión de fondo no resuelta sobre distintos paradigmas normativos en juego. Por un lado, el de la tutela de los menores, por otro lado, el de los derechos de la infancia y adolescencia. El pasaje del primero al segundo, consagrado en leyes y en el discurso político de muchos actores, deja un vacío en las normativas específicas para la convivencia cotidiana.

En el caso de los centros educativos a esto se suma un discurso dominante que parece rechazar todo límite y toda aplicación estricta de normas como una renuncia pedagógica. Sancionar a alguien parece equivaler a admitir una derrota pedagógica, un fracaso en la capacidad educativa de los docentes o de la institución. Recurrir a sistemas normativos externos —la Policía, la Justicia— equivale a una derrota mayor.

Por varios caminos, entonces, el sistema normativo resulta confuso, incongruente y deslegitimado.

La escuela y la vida

La ausencia o la pérdida de la integralidad de la labor educativa aparece como otra fuente posible de violencia en la visión de los actores, especialmente por parte de los padres. Limitarse al aula y a los contenidos curriculares establecidos, sin intervenir en otros espacios —como los recreos— y en otros aspectos de la vida de sus estudiantes, termina por alejar a los docentes de los alumnos, de sus problemas cotidianos, que incluyen las violencias cotidianas que no se ven ni se abordan hasta que estallan.

Frente a esto muchos docentes se defienden: su tarea es esa, justamente, atender lo curricular. Cualquier otra cosa implicaría desatender sus responsabilidades básicas. Y aunque quisieran hacerlo las herramientas con las que se cuenta no se los permiten. La formación docente los preparó en lo disciplinar y didáctico, que poco aportan para la comprensión de los contextos difíciles y cambiantes a los que se enfrentan.

(Tampoco los preparan, agregamos nosotros, para el manejo de lo afectivo, lo corporal, lo no verbal, tan importantes para la comunicación con los alumnos. En esto cada uno depende de su propio desarrollo de habilidades de comprensión y expresión).

Los recursos con que cuentan los centros educativos son, además, escasos o inadecuados, plantean los docentes. Faltan equipos multidisciplinarios —psicólogos, trabajadores sociales— que son los que tienen las capacidades adecuadas para atender los múltiples problemas que provienen del contexto. Y cuando los hay se limitan a tratar casos aislados y dar algunos consejos, pero se comprometen poco con la vida del centro educativo.

Ellos son los que deberían abordar los problemas de los alumnos, lo nuestro es enseñar, dicen muchos docentes. En la enseñanza primaria se agrega la atención a necesidades básicas, como las que provee el comedor, como una carga más para los docentes que los desvía de su labor, sienten.

Otros docentes, en cambio, rompen con esta dicotomía educar-atender los problemas de los estudiantes. Visualizan que no es posible ni deseable separar ambas dimensiones. Que no hay aprendizajes viables si no establece —o restablece— esa conexión con la vida de los alumnos. Y que un centro educativo sin aprendizajes, o con aprendizajes pobres, es un espacio propicio para la violencia, para el resentimiento por las promesas incumplidas.

Otros alumnos, ¿otra escuela?

Los contextos y los alumnos han cambiado mucho en las últimas décadas. Desde la «invasión de los pobres» a las tecnicidades posmodernas, desde las marcas culturales de la pobreza a las estrategias del desencanto juvenil (Reguillo, 2000).

La ciudad fragmentada va separando a los sectores sociales y el sueño vareliano del encuentro de los desiguales para promover igualdad tiene ahora muchas menos posibilidades de concretarse. Y cuando todavía se encuentran los conflictos pueden ser duros, con actuaciones identitarias más fuertes, ¿más sobreactuadas?

Los múltiples medios, las —ya no tan nuevas— tecnologías, la «sociedad de las pantallas» (Frau-Meigs, 2010), proveen una espesa y caótica red de información y posibilidades de vínculos con los que no contaban los estudiantes de otra época. Lo que estaba lejos aparece cercano, pero también lo cercano puede alejarse. Lo que apenas se decía en privado, se dice ahora en público, en las redes sociales. Toda información está, en principio, disponible en alguna pantalla.

El desencanto posmoderno afectó a los adultos, pero quizás más a las nuevas generaciones que llegan a la escuela. En la periferia del mundo a ello se sumó la destitución del Estado y la desregulación del mercado. A comienzos de los primeros años del siglo XXI trabajo y ciudadanía llegaron a ser perspectivas casi utópicas. Y su recuperación no es —no puede ser— una simple vuelta atrás. A las marcas de una generación crecida en dictadura, se suman ahora las de los descreídos del futuro.

Frente a todos estos cambios la escuela parece no haber cambiado casi nada. Su currículum, sus dispositivos institucionales, sus lenguajes y sus ofrecimientos vitales parecen pensados para otros estudiantes, para otro mundo.

La llegada del Plan Ceibal a partir de 2007 es, tal vez, el intento más fuerte de cambio en los últimos años, pero su impacto, importante indudablemente, ha quedado en muchos casos neutralizado por un uso escaso o limitado en las dinámicas concretas de aprendizaje. Muchas ceibalitas no pasan de una fuente más para buscar, recortar y pegar, o de un lugar más accesible que el ciber o el celular para bajar música y entrar a Facebook, sin vínculos explícitos con el aula (Rivoir, 2009; Pérez Burger, 2011).

Los encuentros en el espacio educativo entre diferentes, entre culturas y mundos juveniles —¿e infantiles?—, son siempre una amenaza de conflicto y una oportunidad de aprendizaje. En la medida en que esta última no es promovida ni aprovechada la primera estalla, a veces de modo violento. Planchas *versus* chetos, skinheads contra emos, barras bravas deportivas que se enfrentan.

Algunos docentes distinguen con mayor o menor dificultad las marcas estéticas, musicales, culturales de las diferencias. Pero pocos saben qué hacer con eso en el marco de la institución educativa.

La respuesta dominante institucional y cultural es la de una escuela que, en lo sustancial, no cambia. No puede, no sabe o no quiere cambiar. Atrae a más que antes, pero también expulsa más. La violencia simbólica es más fuerte y más débil a la vez: señala que muchos no pueden, pero recibe como respuesta creciente que a muchos ya no les interesa. Y, como

vimos, este juego de atracción y expulsión es también fuente de resentimiento y violencia, tanto adentro como afuera, en las puertas y alrededores de los centros educativos.

Docentes desbordados, sentidos perdidos

En medio de todo esto los docentes se ven a sí mismos desbordados, sobrepasados. Los padres y alumnos, a su vez, ven a muchos de ellos desinteresados de su propia labor. «No se ponen las pilas», faltan mucho y trabajan a desgano.

Algunos lo admiten: han perdido confianza en su papel y en el valor de su tarea. Pueden seguir cumpliéndola burocráticamente mucho tiempo, cada día, pero ya no hay, si es que hubo antes, entusiasmo pedagógico alguno.

Si los padres no son un espejo en el que mirar el futuro, tampoco los docentes aparecen entonces como un referente adulto alternativo. Para muchos niños y jóvenes el mundo confirma, en la escuela, su impotencia.

Claro que hay muchos docentes que pelean cada día por darle un sentido a su trabajo. Pero aun ellos saben que algo no funciona. Si la familia como institución está en cuestión, la institución educativa también. No está claro su sentido y son muchos los que no lo ven. No parece poder cumplir con sus promesas básicas de antaño: aprendizaje, trabajo, ciudadanía. En todo caso hay que completar afuera lo que, tal vez, ofrezca algunos caminos hacia el mercado (inglés, computación).

Muchos alumnos, pero también muchos padres y muchos docentes, ya no viven la educación como base de una construcción de futuro personal y colectivo. La pérdida de sentido de la educación para los actores convierte a la escuela en un galpón (Lewkowicz, 2004: 32).

La violencia simbólica, entendida como imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 1979: 45), requería de una aceptación del valor de la escuela. Si uno fracasaba en ella, era su culpa. Si la educación, para muchos de sus actores, se desvaloriza, esa violencia simbólica deja de funcionar y no es extraño que las violencias intersubjetivas emerjan con más frecuencia, se instalen en la vida cotidiana de la escuela y estallen cada tanto en episodios más o menos espectaculares.

Entre el adentro y el afuera

Este intento de separar el adentro y el afuera de los centros educativos, como dijimos, aparece en la literatura pero también en la mirada de los propios actores, sus percepciones anticipadas del otro, sus recriminaciones cruzadas. El problema es la escuela —el problema es el contexto—, el problema son los alumnos y sus familias —el problema son los docentes y las instituciones—, etcétera.

Una lectura atenta de todo lo anterior muestra que, una y otra vez, el afuera y el adentro se cruzan y articulan. Que no hay, en rigor, un adentro y

un afuera. Todo el mundo adulto aparece cuestionado, sea en su rol de padres o de docentes. Son las instituciones las destituidas: escuela o familia. Son los proyectos de vida inciertos a los que la escuela no puede dar vida.

En todo caso los bordes entre el adentro que resiste y el afuera que invade y desborda son, por eso mismo, especialmente conflictivos. La puerta y los alrededores. Rejas, muros, policías y porteros tratan de establecer límites. O no los hay, pero tampoco diálogos.

Por eso, tal vez, nuestro intento de poner en diálogo a los actores, primero en su propio colectivo y luego entre ellos, puede abrir caminos para reconstruir convivencia. Por detrás de la acusación y el reproche empiezan a emerger propuestas y acciones, para repensar la educación, la familia, los proyectos, la vida. La escuela no se salvará sola ni salvará sola a nadie. Pero los actores no se resignan a que pierda sentido.

Juntando fragmentos y actores, buscando salidas

En el intenso ejercicio de diálogo que mantuvimos con y estimulamos entre los actores —directores, padres, docentes y alumnos— fueron surgiendo propuestas, caminos de salida. Algunos pueden verse como contradictorios, muchos como complementarios. Nuestra mirada sobre los medios y el marco normativo, en diálogo con la bibliografía y nuestros propios trabajos previos de investigación, permite enriquecer un poco más estos caminos. También discutir y problematizar algunos de ellos.

Lo que sigue entonces articula propuestas surgidas desde los actores, nuestra mirada crítica sobre ellas. También propuestas recogidas de otras fuentes y sugerencias propias de nuestro equipo de trabajo.

¿La seguridad como condición para educar?

Las primeras propuestas que surgen frente a los hechos de violencia suelen poner el acento en el control. Rejas, policías y porteros aparecen como la primera barrera de contención, válida sobre todo para que lo de afuera no invada.

Para los que están dentro, las estrategias posibles en esta línea son la sanción o la medicalización. Llegado el caso, la expulsión, que en general no opera con ese nombre sino a través de la deserción o desvinculación, tan importante en la enseñanza media (Fernández *et al.*, 2010). Aunque alarme, no deja de aliviar: se trabaja mejor con menos estudiantes conflictivos.

No hay duda de que en situaciones de anomia, la puesta de límites puede ser una expresión de salud institucional. Sin límites no hay posibilidades de educación, ni de vida (Bleichmar, 2008; Freire, 2000).

El problema es cómo no perder posibilidades de educar en el intento de asegurar. Una posibilidad parece perdida de antemano en este tipo de estrategias: con los de afuera no se dialoga, no hay diálogo posible. ¿O acaso sea la condición para empezar a dialogar? Dependerá en todo caso

del interés del centro educativo por establecer ese diálogo, sobre el que volveremos luego.

Lo mismo vale para el adentro. Si los límites claros buscan contribuir al diálogo tal vez lo logren. Si sólo buscan reafirmar la institución destituida sin revisarla, tal vez no.

Se trata entonces de construir los límites de modo tal de evitar la indeterminación con el entorno y entre docentes y alumnos, pero evitando también el enclaustramiento o el autoritarismo, que han mostrado su fracaso en sus intentos de evitar la violencia.

(Re)construir el marco normativo

La puesta de límites requiere también de la construcción de legalidades (Bleichmar, 2008), como marco normativo de la convivencia.

Explicitar las normas y articularlas de modo coherente parece ser una primera necesidad, que los actores comparten a poco de ponerse a conversar sobre ellas. Que sean conocidas por todos y congruentes entre sí, algo que está lejos de suceder hoy.

Para procurar una mayor legitimidad parece útil también buscar que su construcción y aplicación sea asumida lo más colectivamente posible. Los Consejos Asesores Pedagógicos juegan en parte ese rol, más en la aplicación que en la construcción. Parece faltar un trabajo más fuerte de construcción y apropiación colectiva.

Proyectos como el de Convivencia en los Centros Educativos (2010) pueden dar pistas en ese sentido. Su propuesta de pasar de la prevención de la violencia a la construcción de convivencia sugieren un camino posible.

Pero necesitamos también un debate que clarifique los paradigmas normativos, implícitos o explícitos con los que cada uno opera. Y, tal vez, una construcción colectiva que abra un camino nuevo entre la tutela de los menores y la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Con normas conocidas, coherentes, legitimadas, aplicables y aplicadas en los centros educativos concretos.

(Re)construir los vínculos con el entorno

Si el contexto es el problema, establecer o restablecer el vínculo parece clave. En primer lugar con los padres de los alumnos, a los que suele llamarse sólo para pedirles ayuda material para el centro educativo o cuando hay problemas con sus hijos. Esto último, especialmente, suele alimentar una violencia más, la de los padres hacia los docentes.

Intentar construir otra relación con ellos puede permitir ayudar a entender mejor ese contexto del que provienen los alumnos y reconstruir la alianza educativa entre familia y escuela. Eso, a esta altura, implica en muchos casos superar miedos y rechazos muy instalados.

Pero los padres piden también espacios para ellos mismos, para hablar de sus problemas, de ese tiempo que falta, de los frágiles vínculos con su hijos, de su ser adultos hoy.

Más difícil todavía parece ser el vínculo con los otros, los que se fueron o nunca estuvieron y, en muchos casos, merodean y molestan. Pero parece necesario.

Diversos programas han intentado algunas de estas cosas con más o menos éxito, como el de maestros o liceos comunitarios. En general buscan recuperar a los excluidos con estrategias especiales para ellos, pero sin cambiar el funcionamiento general del sistema al que quiere reintegrarlos. Aportan con todo un conocimiento de realidades ignoradas o silenciadas y una posibilidad de vínculo con ellas.

Las asociaciones de padres o comisiones de fomento escolar han funcionado casi exclusivamente como recaudadoras de fondos y reparadoras de locales o mobiliario. Ahora los Consejos de Participación plantean una nueva oportunidad que no está siendo fácil implementar y aprovechar.

Puede ser interesante pensar en caminos como los probados por algunos directores de centros educativos en otras partes, proponiendo a los protagonistas de hechos de violencia responsabilidades sobre el cuidado de todos. Tratar de pasar de una escuela desbordada, inundada, a una escuela hecha de flujos (Duschthatzky, 2005), tejiendo nuevas relaciones con los que están dentro o fuera pero en el foco de las violencias intersubjetivas.

Hay también múltiples experiencias de centros que se integran a espacios de coordinación, redes zonales entre instituciones públicas y comunitarias, por ejemplo a través de las Mesas de los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial de Infamilia-Ministerio de Desarrollo Social (SOCAT).

Todas estas vías son válidas, a condición de que busquen un diálogo serio y respetuoso con el contexto/entorno/comunidad... La palabra que se elija puede ser el primer asunto a discutir a la interna del centro.

Recuperación de la integralidad, formación docente

El término integralidad tiene múltiples significados posibles. En este contexto refiere principalmente al reconocimiento de las realidades de los alumnos más allá de lo académico (integralidad de la persona) y la incorporación de estas realidades a los procesos educativos (integralidad pedagógica).

Ello pasa también por la incorporación de lenguajes no exclusivamente verbales a la actividad educativa (integralidad expresiva) y por la integración de otros espacios fuera del aula a las dinámicas de aprendizaje: espacios comunitarios cercanos y espacios urbanos lejanos, encuentro con el mundo del trabajo y la creación (integralidad de la vida, dentro y fuera del espacio escolar).

El Proyecto Convivencia... y otros similares han mostrado la enorme potencialidad que tienen muchos centros y muchos docentes para generar posibilidades en alguno o varios de estos sentidos.

Parece significativo que muy diversas experiencias, con el denominador común de intentar romper con las fragmentaciones de las personas,

de las disciplinas, de la vida, hayan sido encuadrados bajo la idea de convivencia. Sugieren que hacer todas esas cosas —que son viejas como el movimiento de la «Escuela Nueva»—, mejoran la convivencia en el centro educativo.

Formación docente y equipos multidisciplinares

También parece necesario atender el reclamo de los docentes de formación que aborde estas cuestiones y contribuya a la recuperación de la integralidad. Que ofrezca herramientas para comprender mejor los mundos de los alumnos, pensar y actuar sobre las cuestiones institucionales y normativas, ampliar los lenguajes expresivos que se utilizan en la escuela, reconectar escuela-vida.

Además de enriquecer y repensar la formación inicial sería útil potenciar los espacios de encuentro de los docentes para ello, como las coordinaciones semanales o las Asambleas Técnico Docentes (ATD), que suelen aprovecharse poco en este sentido. De hecho realizamos varios de los talleres en espacios de coordinación docente, y varios participantes expresaban su agradecimiento por haber abierto un espacio para hablar de estas cosas... pero el espacio estaba «abierto» y puede usarse para estas y otras cosas si los docentes y la dirección lo habilitan y se habilitan para ello, buscando eventualmente apoyos externos como el nuestro.

Allí pueden jugar un papel importante los equipos multidisciplinares, que en cualquier caso parece útil potenciar. No sólo ni tanto en número sino sobre todo cambiando sus formas de intervención y buscando asegurar una mayor interacción con las dinámicas educativas principales, con lo que pasa en las aulas.

De lo contrario estos equipos se convierten más bien en los que intentan arreglar problemas de los alumnos para que el docente pueda seguir haciendo lo mismo que hacía, sin repensarlo. El hecho mismo de encuadrar estas cuestiones bajo el rótulo de «problemas» de los alumnos —psicológicos, sociales, familiares, de aprendizaje— implica colocar lo problemático en el otro, en los otros (en las familias, en el contexto, etcétera) sin pensar que haya nada que tenga que ver con uno.

Espacios de escucha

«Escuchar más a los alumnos» es una de las propuestas de los docentes, y surge también como reclamo de algunos padres y de los propios alumnos. Esto puede requerir simplemente una actitud más receptiva, que anime a hablar, pero también la apertura de espacios específicos. Espacios que pueden darse en cualquier aula, pero que no es fácil para los docentes abrir, porque implica cambios en sus rutinas y, apartamiento de lo programado, desvío de la exigencia institucional de cumplimiento de programas.

Tal vez por eso es que se han creado espacios especiales que buscan recuperar o «agregar» integralidad a la educación, abrir espacios de escu-

cha y posibilidades de expresión de los alumnos. Es el caso del llamado inicialmente «Espacio Adolescente» y ahora «Espacio Curricular Abierto» en la enseñanza media.

La idea con la que fueron creados estos espacios es que el adolescente no tiene un lugar donde ser escuchado y expresarse libremente, en el sentido de hablar de lo que quiere y usar lenguajes diversos, desde la música al teatro o la plástica.

Han sido oportunidades excelentes para el desarrollo de experiencias muy valiosas y motivadoras para los estudiantes. También, en muchos casos, un recurso de muchos docentes para completar su salario burocráticamente, desvalorizando el espacio para los propios alumnos. En muchos casos estos espacios son los únicos disponibles o los más viables para ser «cedidos» para diversas intervenciones desde propuestas universitarias.

Un riesgo que se corre es que «la realidad de los jóvenes pierde la capacidad de interpelación» (Romano, 2011). Hay una hora por semana en que se puede hablar y el resto no tiene por qué hacerse cargo de la escucha de los alumnos.

El desafío es, en todo caso, hacer dialogar estos espacios especiales con el resto de los docentes, algo que en general no sucede.

(Re)construir el diálogo entre los actores

Los Consejos de Participación, previstos en la Ley de Educación y actualmente en proceso de implementación, pueden ser una oportunidad excelente para abrir espacios de escucha entre los distintos actores. Pero habrá que evitar sean espacios vacíos, que no se llenen o se vacíen al poco tiempo, por no encontrar —y a veces no buscar ni querer— formas de diálogo adecuadas, dinámicas que produzcan sentido para cada uno y para todos. Algunas dificultades que se han dado en los primeros pasos de esta implementación muestran este riesgo común a otras instancias como las ATD y las coordinaciones docentes.

Por nuestra parte diseñamos una estrategia específica que creemos puede ser útil incorporar: espacios de escucha mutua entre alumnos, docentes y padres y un espacio de escucha entre todos los actores. Aunque solo pudimos hacer esto último en uno de los casos, vimos lo valioso que puede ser.

Comprobamos en los talleres que las ganas de dialogar están latentes, aunque los vínculos estén dañados por conflictos previos mal o nunca encarados y por percepciones anticipadas del otro que lo inhabilitan para el diálogo.

Por eso optamos por una estrategia de trabajo primero con cada actor por separado. Un espacio en que empezar a dragar los canales hacia los otros, obstruidos por las recriminaciones y broncas. Por eso incorporamos el uso de dibujos que permiten proyectar y proyectarse y simulaciones que posibilitan ponerse en el lugar del otro. Estrategias de reconocimiento, disparadores y facilitadores del diálogo y la empatía, de la mirada hacia los otros y hacia uno mismo.

De modo más informal ese tipo de encuentros son parte de una rica tradición pedagógica local y mundial, y aparecen nuevamente en experiencias consideradas innovadoras hoy, en proyectos como el ya mencionado «Convivencia...» o «Propuestas y prácticas pedagógicas de calidad».

Hacia una pedagogía del conflicto

Hablar de todas estas cosas, promover estos diálogos, puede generar conflictos. En verdad los conflictos ya están instalados y están en el origen de muchos de los episodios de violencia. De lo que se trata más bien es de hacer de los conflictos una oportunidad de aprendizaje (Mejía, 2001).

Darle lugar y palabra al conflicto —o darle dibujo, juego o dramatización—, permite descubrir cosas que estaban ocultas o confusas. Hacer del conflicto oportunidades educativas y no sólo problemas a controlar o reprimir, puede ser un camino diferente, que abra la posibilidad de que el conflicto no se instale definitivamente como parte del paisaje institucional, naturalizándose y expresándose en pequeñas violencias cotidianas y estallidos esporádicos.

Es claro que hay conflictos de diversa naturaleza, pero en el centro educativo todos se anudan finalmente. Conflictos sociales y culturales (esos que vienen de «afuera») y conflictos pedagógicos (los que vienen de «adentro»). Articularlos en el diálogo entre los actores puede ayudar a repensar la educación de hoy, esa que cada vez más se nombra en clave de crisis.

Repensar la educación

La pérdida de sentido de la educación para muchos de sus actores exige hoy repensarla toda y a fondo. En esa búsqueda, junto a las pistas que este trabajo pueda ofrecer hasta aquí, queremos insistir todavía en dos.

Por un lado, la necesidad de reconstruir la relación entre los mapas que ofrece la escuela para aprender la vida y los territorios de la vida misma (Calvo, 1997). Parecería que hoy, los mapas de la escuela tienen poco que ver con los territorios culturales de los alumnos, con sus mundos de vida.

Varias de las propuestas anteriores apuntan en el sentido de (re)conocer esos territorios y «traerlos» a la escuela. O salir a recorrerlos juntos, fuera de la escuela. Pensar de nuevo entonces los mapas, los currículum, los lenguajes y los dispositivos institucionales.

Por otro lado, a partir de allí, la escuela debe, y creemos que puede, recuperar su capacidad de constituirse en espacio para la construcción de proyectos, personales y colectivos. Un lugar donde se habla y aprende el mundo del trabajo, de la ciudadanía, de la vida y no solamente un conjunto de contenidos que dicen preparar para una vida futura que se intuye no existe o no se desea.

(Re)construir el lugar de los medios

Del análisis del discurso de los medios sobre los episodios de violencia y los testimonios y percepciones sobre sus prácticas de producción informativa surge nuestra convicción de que hay mucho para trabajar de fondo y de forma entre los comunicadores.

De fondo, comprender mejor la responsabilidad social de los periodistas y los medios y los modos de ejercerla. De forma, una mirada más atenta al lenguaje que se usa, a los modos de nombrar y mostrar.

Los medios pueden no ser el lugar del espectáculo de la violencia, ni ser sólo el lugar de la información sobre ella, sino también un espacio para el debate, el reconocimiento y el diálogo entre los actores. Ello requiere, por ejemplo, incorporar la palabra *de* los niños y jóvenes y no solamente *sobre* ellos. Implica también ir más allá de las violencias subjetivas e indagar en las simbólicas y estructurales. Pasar de la estigmatización del otro diferente a realizar una contribución para su comprensión.

La escuela, por su parte, tiene que repensar también su relación con los medios. Dejar de mirar con desconfianza y rencor a esas pantallas que «distraen y atontan» a los alumnos, para trabajar con los medios dentro de la escuela, de modo activo y creativo (Martín-Barbero, 2001). También crítico, claro, ya que ambas cosas van juntas: quien conoce más los medios por dentro y sabe usarlos también es más capaz de mirarlos críticamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Elías (1998). «La violencia en el ámbito educativo», en *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas*, pp. 257-270, APU, Montevideo.
- Barboza, Oruam (2005). «Identidades transitorias, polaridades sociales permanentes», en *Encuentro Culturas juveniles, comunicación y educación*, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en <www.licom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005_07_30.html>.
- Bentancor, Gabriela *et al.* (2010). *¿En qué dirección cambiar? Elementos ordenadores para construir nuevas respuestas y nuevas preguntas*. (Presentación de recomendaciones del Proyecto Convivencia), ANEP-UNESCO-UNICEF, Montevideo.
- Bentancor; Gabriela; Briozzo, Adriana y Rebour, Martín (2009). *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategia de tramitación de conflictos*. Proyecto Convivencia: El centro educativo como espacio de aprendizajes, ANEP-UNESCO-UNICEF, Montevideo.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Laia, Barcelona.
- Cabruja, Teresa; Iñiguez, Lupicinio y Vázquez, Félix (2000). «Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad», en revista *Anàlisi* n.º 25, pp 61-94, Barcelona. Disponible en <<http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n25p61.pdf>>.
- Cajigas, Nelda; Kahan, Evelina y Luzardo, Mario (2010). «Violencia interpersonal en liceos de ciclo básico de Montevideo. Informe de investigación». Mimeo, IPES, Montevideo.
- Calvo, Carlos (1997). «Sinergia educativa o escolarización». Ponencia en IV Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, Cartagena de Indias.
- Chmiel, Fira (2010). *Abracadabra, la frontera es la palabra: Representaciones sobre jóvenes en la prensa escrita*, FCS, mimeo, Montevideo.
- Coronado, Mónica (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Noveduc, Buenos Aires.
- Couriel, Jack (2010). *De cercanías a lejanías. Fragmentación sociourbana del Gran Montevideo*, Ediciones Trilce, Montevideo.
- Dos Santos, José Vicente (1995). «A violência como dispositivo de excesso de poder», en *Rev. Sociedade e Estado*, vol. X n.º 2, pp 281-298, Departamento de Sociología, Universidade de Brasília.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silva (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.

- Dustchatzky, Silvia (2005). «Hilos artesanales de composición social. Experiencias juveniles en la escuela», *Revista Nómadas* n.º 23, pp. 76-84, Universidad Central, Bogotá.
- Escobar, Santiago *et al.* (2005). *Seguridad ciudadana: concepciones y políticas*, Nueva Sociedad-FESUR, Caracas.
- Esteve, José Manuel; Franco, Soledad y Vera, Julio (1995). *Los profesores ante el cambio social*, Anthropos, Barcelona.
- Fernández, Tabaré *et al.* (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, CSIC-Udelar, Montevideo.
- Filmus, Daniel. (2003). «Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina», en *Violencia na escola: América latina e Caribe*, UNESCO, Brasília.
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*, Manantial, Buenos Aires.
- Frau-Meigs, Divina (2010). *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*, Presse Sorbonne Nouvelle, París.
- Freire, Paulo (2000). *Paulo Freire, constructor de sueños*. Registro videográfico de conversaciones con Paulo Freire, realizado por Efrén Orozco, Luis Fernando Arana y Juan José Esquivel, IMDEC, Guadalajara.
- Giglia, Silvia (2002). «Las violencias en la escuela», en *Revista Signos*, n.º 2, pp. 19-20, Montevideo.
- Giorgi, Víctor (2009). «Adolescer en el Uruguay actual. La importancia de los adultos», en *Almanaque BSE 2010*, Montevideo, pp. 132-137.
- Goffman, Erving (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Hopenhayn, Martín (2004). «Participación juvenil y política pública», ponencia en I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, Caixabú, MG, Brasil.
- Igartua, Juan José y Muñoz, Carlos (2004). «Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas», en *Revista Zer*. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/zer16/articulo_6.htm>.
- INE (2010). *Principales resultados 2009. Encuesta continua de hogares*, INE, Montevideo.
- Jodelet, Denise (1985). «La representación social: fenómenos, conceptos y teorías», en Moscovici, S., *Psicología social*, Vol. 2, Paidós, Barcelona.
- Kaplún, Gabriel (2008). *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*, Nordan/Udelar, Montevideo.
- (2010). «Culturas locales de jóvenes globales (o al revés)», en *Revista Realidad Latinoamericana* n.º 1, México.
- Katzman, Ruben (1997). «Marginalidad e integración social en el Uruguay», en *Revista de la CEPAL* n.º 62, Montevideo.
- (2001). «Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos», en *Revista de la CEPAL* n.º 75, Montevideo.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). «Escuela y ciudadanía», en Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp.19-40), Paidós, Buenos Aires.
- Loy, Anabella y Vidart (comps.) (2009). *La cultura de la violencia*, Banda Oriental, Montevideo.

- Martín-Barbero, Jesús (1994). *Entre públicos y ciudadanos*, Calandria, Lima.
- (2000). «La ciudad: entre medios y miedos», en *Ciudadánías del miedo*, Nueva Sociedad, Caracas.
- (2001). *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires.
- Martinis, Pablo (2005). «Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria», en *Revista Andamios*, n.º 1, Montevideo.
- Mejía, Marco Raúl (2001). «Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural», en *Revista Nómadas* n.º 15, Universidad Central, Bogotá.
- Morás, Luis Eduardo (2009). «Prevenir, reprimir, desistir. Los dilemas de las políticas de seguridad ciudadana», en Morás, Luis Eduardo (comp.) (2009) *Nosotros y los otros: Estudios sobre la seguridad en tiempos de exclusión y reclusión*, pp. 22-26, ISJ-CIEJ, Montevideo.
- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles (1986). «De la ciencia al sentido común», en Moscovici, S., *Psicología Social*, vol. 2, Paidós, Barcelona.
- Peppe, María del Luján y Villagrán, Alberto (2009). «Inseguridad como expresión de incertidumbre. El papel de la educación en la construcción de identidades», en Morás, Luis Eduardo (comp.) (2009). *Nosotros y los otros: Estudios sobre la seguridad en tiempos de exclusión y reclusión*, pp. 80-98, ISJ-CIEJ, Montevideo.
- Pérez Burger, Martín (coord.) (2011). *Evaluación del Plan Ceibal 2010. Documento resumen*. Disponible en <www.anep.edu.uy/anepdata/0000031610.pdf>.
- Reguillo, Rossana (2000). *Culturas juveniles: estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires.
- Rivoir, Ana Laura (2009). «Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal de Uruguay», en *Revista Mediaciones Sociales* n.º 4, pp. 299-328, Universidad Complutense, Madrid.
- Rocha, Hugo (2009). «La violencia en el cine», en Loy, Anabella y Vidart (comps.) *La cultura de la violencia*, Banda Oriental, Montevideo.
- Rodríguez Díaz, Raquel (2004). *Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria*, Observatorio Europeo de Tendencias Sociales. Disponible en <www.obets.ua.es/obets/libros/AgendaSetting.pdf> (acceso 10.8.11).
- Romano, Antonio (2011). «Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica», en Arocena, Rodrigo *et al.* *Integralidad: tensiones y perspectivas*, pp. 85-107, Cuadernos de Extensión, Universidad de la República, Montevideo.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Tuchman, Gaye (1983). *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*, Gustavo Gili, Barcelona.
- Ubilla, Pilar (2002). «Violencia institucional en la educación», en *Revista Signos* n.º 2, pp. 5-8, Montevideo.
- Valencia, Marco y Llano, José (2008). «Cartografías urbanas. Montevideo-Santiago de Chile. Lecturas cruzadas de dos ciudades latinoamericanas», *Revista Diseño Urbano y Paisaje*, vol. 5, n.º 13, Universidad Central, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.ucentral.cl/dup/pdf/13_cartografias_urbanas.pdf> (acceso 13.11.11).

- Vallejo, Claudia (2005). *Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española (El País/ El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios*. Disponible en: <http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesos_Vallejo.pdf>.
- Van Dijk, Teun (1990). *La noticia como discurso*, Paidós, Barcelona.
- Veiga, Danilo (2005). *Desigualdad y exclusión social: estudio de caso del Gran Montevideo*, FCS, mimeo, Montevideo.
- Velho, Gilberto (1994). *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*, Jorge Zahar, Río de Janeiro.
- Viscardi, Nilia (1998). «Violencia en el espacio escolar», en Revista *Relaciones* n.º 172, pp. 5-7, Montevideo.
- (1999). «Violencia en el espacio escolar. Prácticas y representaciones», IFCH-UFRGS (Tesis de Maestría), Porto Alegre.
- (2003). «Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay», en: *Violencia na Escola: América Latina e Caribe*, pp. 153-205, UNESCO, Brasilia.
- (2008). «Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social», en Paternain, Rafael y Sanseviero, Rafael (comps.) *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?*, pp. 145-160, FESUR, Montevideo.
- Wyn, Johanna y Dwyer, Meter (2000). «Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación», en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* n.º 164, pp. 17-29. Disponible en <www.unesco.org/issj/rics164/full-docspa164.pdf>.
- Zaluar, Alba (1996). «A globalização do crime e os limites da explicação local», en Velho, Gilberto y Alvito, Marcos (orgs.) *Cidadania e violência*, UFRJ e FGV, Río de Janeiro, pp. 48-68.
- Žižek, Slavoj (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*, Paidós, Buenos Aires.

LOS AUTORES

MARÍA ALEJANDRA ARIAS es licenciada en Psicología (Udelar), especialista en Psicología Clínica en Niños y Adolescentes de la Universidad Católica del Uruguay y maestranda en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (Udelar). Docente del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología y del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (Udelar). Su producción académica está relacionada al campo de la salud y la educación.

VÍCTOR GIORGI es psicólogo y especialista en Administración de Servicios de Salud. Fue decano y es Profesor Titular de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Fue Presidente del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) y coordina actualmente el Área de Promoción y Protección de Derechos del Instituto Interamericano del Niño (OEA). Es coordinador académico de la maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (Udelar). Autor de diversas publicaciones sobre niñez y adolescencia, psicología de la salud y políticas sociales.

GABRIEL KAPLÚN es magíster en Educación y doctor en Estudios Culturales, Profesor Agregado de Comunicación Educativa y Comunitaria, director de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Udelar). Integra el Sistema Nacional de Investigadores-Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SNI-ANII). Es docente invitado de otras universidades latinoamericanas, consultor de organizaciones sociales, empresas, organismos gubernamentales y no gubernamentales en comunicación educativa y organizacional, educación y políticas de comunicación. Autor y coautor de numerosos artículos y libros sobre estos temas.

MARTÍN MARTÍNEZ PUGA es licenciado en Ciencias de la Comunicación y maestrando en Psicología y Educación (Udelar). Es docente del área de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Udelar). Trabaja en investigación, extensión y proyectos de comunicación, educación y participación en diversas instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales.

LUIS EDUARDO MORÁS es doctor en Sociología (Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro), Profesor Agregado de Sociología y de Metodología, director del Instituto de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Integra el Sistema Nacional de Investigadores-Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SNI-ANII). Es autor y coautor de numerosos artículos y libros sobre los temas de su especialidad.

DANIEL PARAFITA es licenciado en Psicología, maestrando en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Udelar. Docente del Instituto de Psicología de la Salud, y del Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza de la Universidad de la República. Trabaja a nivel académico y profesional en el diseño y ejecución de políticas públicas.

HOENIR SARTHOU es periodista y abogado. Cursó estudios de Maestría en Ciencias de la Legislación y Governance Política (Universidad de Pisa-Udelar). Docente de Filosofía y Teoría General del Derecho (Udelar). Se ha orientado al análisis de la relación entre derecho y política. Coautor de un libro de investigación periodística, una novela y numerosos artículos jurídicos y columnas de análisis político. Coordinador del Espacio de Estudios Normativos del Ministerio de Educación y Cultura (2005-2010) y asesor jurídico del Ministro de Educación y Cultura (2009-2010). Corredor de varios proyectos legislativos. Integra el Directorio del Colegio de Abogados.

