

Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones

Nilia Viscardi *

Universidad de la República Oriental
del Uruguay

Introducción

*“La sociología de la violencia escolar está fuertemente vinculada a una sociología de la exclusión, o, si se prefiere, de la inclusión en la exclusión, que opaca el sentido de la escuela tanto para los nuevos contingentes de estudiantes que viven con gran fuerza las desigualdades sociales del destino escolar, como para sus docentes, con grandes dudas respecto de su misión, y esto particularmente en el liceo, cuando el fracaso escolar se hace más visible”.*¹ (Debarbieux, 1999, p. 9)

Se ha dicho que el fenómeno de la violencia que emerge en el seno de los centros escolares es un fenómeno global dado que el mismo se da prácticamente en todos los países en que el sistema educativo se ha desarrollado, ampliándose a vastos contingentes

de población. Efectivamente, entre los países que cuentan con antecedentes podemos mencionar en América Latina a Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela; en América del Norte, a Canadá y Estados Unidos; en Europa, a España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica, y en los países Escandinavos a Noruega, Suecia y Finlandia.²

De este modo, en el correr de los años 90, la problemática ha comenzado a ser objeto de diversos estudios, generándose un sostenido proceso de acumulación en la materia. En este sentido, el tema ha sido pensado desde diversas disciplinas generando una amplia reflexión social en torno al mismo tanto desde la Sociología (Debarbieux, 1999; Dubet, Martucelli, 1996; Tavares dos Santos, 1999) como desde la Psicología (Cerezo Ramírez,

* Profesor asistente del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Licenciada en Sociología por la Universidad de la República y Magister en Sociología por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

¹ La traducción es nuestra.

² Aunque la literatura es muy vasta, para los casos de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela podemos mencionar, entre otros a Fukui, 1992; FUM-

TEP, 1999; Lucinda, Nascimento, Candau, 1999; Tavares dos Santos, 1995. Para Canadá y Estados Unidos ver: Hébert, 1991; Lucas, 1997. Para España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica consultar: Cerezo Ramírez, 1997; Charlot, Emin, 1997; Doudin, Erkohen-Marküs, 2000; Floro, 1996; Funes, 1990; Woods, 1990. En los casos de Noruega, Suecia y Finlandia, Olweus, 1999.

1997), la Pedagogía (Erkohen-Marküs, 2000), la Antropología (Zaluar, 1992), el Derecho y la Filosofía (Charlot-Emin, 1999). Así, el Estado del Arte en la materia es difícil de sintetizar, aunque es de importancia remarcar que las diversas definiciones relativas a la problemática se nutren del conjunto de estos aportes.

El presente trabajo, que sintetiza los principales aportes de una investigación llevada a cabo en Uruguay (Viscardi, 1999), procura brindar un panorama general de la problemática en dichos países. A nivel nacional, si bien existen antecedentes que reflejan la preocupación de diversos actores por la emergencia del fenómeno, ya sea a nivel de las autoridades políticas y educativas (Anep, 1996) o de los propios docentes (FUM-TEP, 1999). Las investigaciones con que se cuenta sobre el tema son escasas y se han hecho desde una perspectiva psicológica y pedagógica (Cardoso Correa, 1996). La investigación que se llevó a cabo procura comprender

el fenómeno de la violencia en Uruguay desde una perspectiva sociológica.

A estos efectos, se lleva a cabo una síntesis conceptual de lo que entendemos por Violencia en el Espacio Escolar a nivel conceptual, definiendo el problema desde un punto de vista sociológico. Asimismo, procuramos explicar en qué contexto emerge el fenómeno en el país, insertándolo en la realidad educativa actual. A continuación, basándonos en los principales resultados de un trabajo de investigación llevado a cabo en Montevideo,³ mostramos las principales características del fenómeno en Uruguay (la “morfología de la violencia en el liceo”) mediante una descripción sintética del modo en que se presenta. Asimismo, procuramos analizar los principales conflictos que explican la emergencia de estas violencias y analizamos algunos ejes que contextualizan la importancia de estos conflictos en el país. Finalmente, analizamos las respuestas dadas por el Sistema Educativo al problema en cuestión.

Articulación de escuela y sociedad en la comprensión del fenómeno

Desde el punto de vista de la propia institución y sus representantes (profesores, funcionarios y directores) la importancia del fenómeno se encuentra en el hecho de que los actos de violencia que emergen en el espacio educativo se ven cada vez más como un impedimento a las tareas pedagógicas. La vio-

lencia se presenta como un “obstáculo”, un evento inesperado e indeseable para el logro de estos objetivos. Muchas veces, vemos que se encuentra en el origen de la crisis vocacional de muchos docentes cuya formación se centra en contenidos pedagógicos y de transmisión de conocimientos ajenos a la

³ El sistema nacional de educación uruguayo, además de contar con la etapa correspondiente al preescolar, se compone de seis años de educación primaria (de 6 a 12 años) y seis años de educación secundaria, divididos en dos ciclos (de 12 a 14 años y de 14 a 17 años). De estos seis años posteriores a la educación primaria, los tres primeros años son generales y obligatorios. Los tres años restantes pueden llevarse a cabo en educación secundaria (enseñanza formal)

o educación técnica (UTU). De este modo, si bien el cuarto año de enseñanza secundaria aún es general, no es obligatorio y solamente el quinto y sexto año, de preparación para estudios de tercer nivel, son diversificados. En ellos, las opciones son tres: biológico, científico y humanístico. En esta investigación optamos por trabajar con estudiantes de 2º y 3er. año del Ciclo Básico Obligatorio de Educación Secundaria.

problemática y que, en su práctica cotidiana, se ven la mayor parte del tiempo abocados a resolver una tarea para la cual no han sido formados (Cardoso, Correa, 1996; Touraine, 1997). Desde el punto de vista de los estudiantes, el problema permite poner a luz las relaciones sociales que se dan en el recinto escolar y su vivencia en tanto relaciones conflictivas que dan en la estructuración de un vínculo violento como modalidad de relación social aceptada, legítima forma de expresión entre pares y con los adultos.

Representando una perspectiva oficial, Rama explica el fenómeno de la violencia en el sistema educativo definiéndolo como un problema exterior a la propia juventud: "*Esta violencia no es de la juventud, sino que ha sido introyectada entre ellos, transmitida a los jóvenes*" (Anep, 1996, p. 2). Existen por tanto factores que "transmiten" violencia a los jóvenes los cuales, resalta Rama, "*el Sistema Nacional de Educación ni genera, ni puede resolver*". Desde nuestra perspectiva, el fenómeno no puede ser analizado como un problema externo a la propia institución, que "viene de afuera", esto es, de la sociedad a la escuela. Como lo plantea Colombier (Colombier, Mangel, Perdriault, 1989), lo anterior representa una forma de proyectar la educación a una sociedad utópica, exenta de conflictos. Aunque existe una fuerte influencia del contexto urbano sobre las instituciones escolares, también es preciso reconocer que la propia institución genera y reproduce mecanismos de exclusión cuyos procesos deben estudiarse.

En este trabajo consideramos que el análisis de los procesos de violencia que surgen en la escuela sólo pueden ser pensados si nos atenemos a propuestas definidas en los siguientes términos: "*...reconocer y analizar los conflictos y contradicciones que surcan el espacio social global, el escenario escolar y la articulación entre ambos*" (Fernández Enguita, 1996, p. 25). Parte de es-

tos conflictos son los que se establecen tanto en la relación docente alumno, como en la trayectoria que el docente va construyendo la cual, muchas veces, resulta en un sentimiento de frustración o en el abandono a tempranas edades de la tarea educativa, tal como es el caso para el Uruguay. A efectos de analizar el fenómeno, tomaremos la educación como "*...un entramado institucional y un conjunto de procesos y relaciones insertos en la sociedad global y dotados ellos mismos de una organización social interna*" (Fernández Enguita, 1996, p. 23). La misma no es un proceso de autoproducción del individuo sino de producción de éste y de reproducción de la sociedad. Asimismo, el sistema educativo, los centros escolares y las clases no son un simple escenario de procesos técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder, grupos con intereses diferenciados, relaciones sociales estables, normas de conducta, valores e ideologías.

La socialización designa los procesos por los cuales estos valores son generados y estimulados como rasgos de la personalidad del individuo. El control social designa los mecanismos mediante los cuales se desestiman los rasgos contrarios. El objetivo de la socialización es por tanto el de sustituir los mecanismos de control externos de la conducta por los mecanismos de control interno, que los individuos hagan lo que deben hacer sin que nadie se lo recuerde. Tiene como resultado la interiorización de normas sociales en un proceso en que el individuo convierte la cultura que lo rodea en algo propio (Fernández Enguita, 1996). Los actos de violencia que emergen en la escuela significan un cuestionamiento a la capacidad del sistema educativo de internalizar en los jóvenes un orden social determinado, y de una sociedad de reproducirse culturalmente, cuestionando uno de los ejes básicos de toda organización social.

La institución educativa es por tanto una institución de socialización y de control social, institución que en cada sociedad tiene una historia propia y unos conflictos particulares. En ella encontramos agentes que interactúan (alumnos, profesores, directores) y un complejo entramado de relaciones, marcadas en gran parte por el espacio social en que la escuela se inserta. Estas relaciones sociales conflictivas, que llevan a actos violentos en nuestro caso, solamente pueden comprenderse a partir de la reconstrucción de los procesos sociales que estructuran el espacio escolar.

Cuando intentamos pensar los actos de violencia cuyos protagonistas son jóvenes, debemos abocarnos a una comprensión de lo que significa la violencia en los mismos. Entendemos que la misma 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 y 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 expresan los modos particulares de construcción social de dicha realidad (Velho, 1994).

Analíticamente, la violencia en el espacio escolar remite entonces a dos grandes dimensiones cuyo nexo 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 institu-

ción escolar 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, etc.). Las conductas violentas de los jóvenes en la escuela son producto de una conjunción o una combinación de estos dos elementos, determinadas, como lo sostiene Tavares 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.

Específicamente, ¿a qué nos referimos con “violencia en la escuela”? A nivel internacional, las noticias hablan de aquellos hechos que más llaman la atención por su cercanía con la crónica roja: asesinatos masivos en escuelas, secuestro y muerte de profesores, introyección del tráfico de drogas al interior del espacio escolar, entre otros. A nivel nacional, algunos acontecimientos han sorprendido en los últimos tiempos: aparición de armas de fuego, muerte de un niño en una escuela a causa de golpes, de un joven baleado por un compañero en las inmediaciones del liceo, levantamiento masivo de alumnos y destrozo del local en un liceo de clases medias.

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

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

Siguiendo a Charlot (1997), aunque no es posible decir qué es realmente la violencia, sí pueden mencionarse dos grandes polos entre los que oscila lo que puede ser comprendido como tal por los diversos agentes. Define de este modo un polo, aquel que afecta a la opinión pública, en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro polo, la violencia es un con-

junto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa.

La definición permite entonces salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas, *“... que son capaces de pudrir literalmente la vida de establecimientos o barrios cuando son constantemente repetidas”*⁴ (Debarbieux et al., 1999, p. 19). Aunque estos hechos no son necesariamente penalizables, en ese aspecto anodino que presentan emergen sin embargo como amenazas al orden establecido y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, siendo intolerables por el sentimiento de falta de respeto que inducen en aquellos que los sufren. En síntesis, el concepto de incivildades confiere su especificidad a un objeto que, de otro modo, podría subsumirse por entero a los hechos analizados generalmente en términos criminológicos, permitiendo afinar y ampliar la descripción de los fenómenos de violencia en el espacio escolar.

Más allá de esta distinción, y siempre de acuerdo a Charlot (1997), consideramos imprescindible mencionar, a un nivel mayor de generalidad, que la definición de los hechos de violencia en el espacio escolar también incluye todo un conjunto de fenómenos que no siempre son pensados como tal por aquellos que los sufren pero que pueden reagruparse bajo el nombre de “violencia simbólica”, término popularizado por los trabajos de Bourdieu, o “violencia institucional”. Esta es la violencia que se ejerce sobre una sociedad que ya no sabe acoger a sus jóvenes en el mercado de empleo, la violencia que produ-

⁴ La traducción es nuestra.

cen una serie de cursos que no tienen sentido a los ojos de los alumnos, la de los profesores que se niegan a volver a explicar, que abandonan a su suerte a los más demorones o los desvalorizan. Es también la violencia

que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones y sus identidades por un ausentismo creciente y una indiferencia más o menos ostentatoria por parte de los alumnos.

Sistema educativo uruguayo y sus principales problemáticas

Podemos afirmar que, desde principios de siglo, el sistema escolar uruguayo se configuró como el principal mecanismo de integración social (Filgueira, 1996; Kaztman, 1997). En un país “en construcción”, como fue el caso de Uruguay, en el que se recibían amplios contingentes de inmigrantes y la situación económica, especialmente de posguerra, generó una alta movilidad social ascendente y en un sistema cuya clave política fue la estructuración de un Estado fuerte y benefactor, la escuela se consolidó como la institución democrática republicana por excelencia. En este contexto encuentra su apogeo la reforma iniciada a fines del siglo pasado por Varela, quién sentó las bases de una moderna educación para el país, reforma que, paradójicamente, se inició en el contexto de la dictadura del Gral. Latorre (Caetano; Rilla, 1994).

Hasta mediados de los años sesenta el sistema educativo constituía uno de los sistemas de ascenso e integración social más eficientes de nuestra sociedad. Sin embargo, los acontecimientos de fines del sesenta marcaron la crisis de este sistema integrador y democrático. Ello le permitirá a varios autores hablar de “deterioro educacional” en el período autoritario (Bayce, 1987; Rodríguez, da Silveira, 1984). Se inicia concomitantemente la expansión del sistema privado de educación, sobre todo en la capital (Cardoso, Correa, 1996; Kaztman, 1997; Rama, Filgueira, 1991). Ello reconfiguró una nueva división

del alumnado en la que el Sistema Educativo Público se hizo cargo sobre todo de los estudiantes de clases populares.

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

En este marco, se refuerza la idea de Tiramonti (2001) por la cual la fragmentación del sistema educativo, entendida como la constitución de circuitos organizados alrededor de patrones culturales que no reconocen elementos de continuidad entre unos y otros, transforma a las escuelas en espacios social y culturalmente homogéneos en un contexto de explosión de la desigualdad y la diversidad. De este modo, fruto de este largo proceso, el sistema educativo uruguayo deja de ser el sistema social de integración que fue.

Actualmente, encontramos que existe un proceso de reproducción de desigualdades expresado en el hecho de que la continuidad en los estudios es menor entre aquellos niños que provienen de un origen sociocultu-

ral bajo, presentando los mismos malos registros de aprovechamiento escolar y, por tanto, más repeticiones. Por este motivo, Rama y Filgueira (1991) hablan de una cadena de exclusión social que se inicia con la no-asistencia a preescolar, sigue con la repetición en la enseñanza primaria y el egreso a edades tardías, que determinan bajas posibilidades de continuar estudios de enseñanza media, a lo que agregan un sector que no logró terminar la primaria y que constituye el más excluido de las oportunidades de incorporación futura a la sociedad.

El constatado fenómeno de reproducción de desigualdades y de generación de exclusiones que se observa en el fracaso escolar de varios jóvenes es central a la hora de preguntarse por la existencia de conflictos y violencias en el interior del sistema nacional de educación. El mismo constituye el indicio, la punta final y más visible de una compleja serie de procesos sociales que se estructuran tanto fuera como dentro del espacio escolar. Si analizáramos el problema en términos de lo “normal” y lo “patológico”, nos encontraríamos frente a una situación que revierte todas nuestras visiones sobre el problema de la violencia en la escuela ya que “... *si las desviaciones a la norma son mayoría, o casi (40% de repetidores, por ejemplo), entonces la norma es ilusoria y hay que cambiar los parámetros*” (Cardoso, Correa, 1996, p. 85-86).

La gravedad de los actos ocurridos en el contexto escolar alcanzó su punto álgido en 1996, año en que además de consolidarse el fenómeno como una problemática social específica, se creó la Comisión de Prevención de Violencia en Educación Secundaria (Anep, 1996). Asimismo, en este período, un informe de ANEP mostraba una fuerte presencia de conductas violentas manifestadas por los alumnos de diversos centros educativos a nivel del Ciclo Básico: 91% de peleas entre compañeros, 71% de alumnos dicien-

do haber sido objeto de agresiones verbales y 61% declarando haberlas propinado, 28% de los alumnos aceptando haberse involucrado en peleas físicas y 18% declarando que conocían compañeros que portaban armas (ANEP, 1995). La mera presencia de servicio policial en el sistema educativo público, cuyas competencias abarcan tanto la interacción del liceo con el entorno –protección del recinto respecto del medio externo– como al interior de la institución –protección del recinto respecto de sí mismo–, deja instalado el problema.

Los estudios relativos al tema en Uruguay son escasos. Entre ellos, destacamos el trabajo de Cardoso y Correa (1996) quienes constataron un paulatino descenso del nivel de aprendizaje y un aumento creciente de los grados de violencia de los estudiantes de Enseñanza Secundaria en los últimos años. Esto los llevó a realizar un estudio de caso en un Liceo Público de Montevideo en el cual analizaron los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual, remarcan los autores, está relacionado tanto con aspectos socioeconómicos como afectivos y personales, destacando que no debe negarse en este proceso la influencia de la propia institución liceal en la generación de síntomas como la apatía y la violencia. Aunque centrado en variables psicológicas, más específicamente en la forma en que los procesos afectivos y cognoscitivos son afectados por la situación de pobreza, el estudio nos aporta un dato central: la relación existente entre *el descenso del nivel de aprendizaje, la presencia de conductas violentas y de problemas socioeconómicos*. De ahí que, como dicen los autores: “...*la educación hace síntoma*” en la alta repetición y en los problemas de conducta.

Por último, es necesario recordar que la emergencia de fenómenos de violencia en el medio escolar se vincula al problema más

general de la creciente presencia de hechos de violencia en el país. En Uruguay, podemos plantear que se verifica un aumento sostenido de tasas de violencia, aunque las mismas sean bajas en el contexto Latinoamericano. Efectivamente, tomando algunos indicadores, encontramos que la tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes pasa de ser de 2.6 a fines de la década del 70 y principios de la del 80, para ser de 4.4 a principios de la década del 90 (CEPAL, 1999). Algo similar sucede en la ciudad de Montevideo, donde las tasas de homicidios pasan de cerca de 4 cada 100.000 hab. a 8 cada 100.000 hab. a inicios de los noventa.

A nivel urbano van creciendo los problemas de segmentación social que hacen a la emergencia de hechos de violencia. La segregación residencial, analizada desde el punto de vista del aumento de asentamientos precarios es un fenómeno que se aceleró partir de 1990, pasando el número de dichos asentamientos de 2541 en 1984 a 7013 en 1994. Comienza de este modo la formación de "guetos" en Montevideo (Kaztman, 1997), en un proceso en el cual la propia violencia va generando efectos sociales en el medio. Este proceso puede definirse por la instalación de un "círculo vicioso": en ciertos barrios considerados violentos se produce una retirada de los servicios públicos y un constante descenso del valor de las propiedades, lo cual a su vez refuerza la violencia presente en ellos (Cardia, 1997).

⁵ El trabajo es producto de la investigación realizada en el marco de nuestros estudios de Maestría en Sociología en la UFRGS (Viscardi, 1999) y consistió en un estudio de corte exploratorio llevado a cabo en dos liceos públicos de Montevideo. La investigación tuvo por meta abordar las prácticas y representaciones del fenómeno de la violencia en el liceo. Las prácticas, el modo en que se manifiestan las violencias, se analizaron mediante la realización de observación participante tanto en situación de aula como en otros espacios de los locales educativos (patios, corredores, etc.). Asimismo, las prácticas

En síntesis, si bien observamos que el aumento de hechos de violencia es lento, constituye un proceso sostenido que modifica las características básicas de integración social, seguridad y confianza acompañadas de insignificantes tasas de violencia y criminalidad que caracterizaron a la sociedad uruguaya hasta la década del setenta. Las causas de este fenómeno se vinculan a la presencia de reformas estructurales impulsadas por estrategias neoliberales que chocan con las condiciones de un país pequeño como el Uruguay (De Sierra, 1994). Asimismo, a la apertura indiscriminada de la economía, a la crisis del empleo y a la existencia de políticas sectoriales para el tratamiento de la cuestión social.

Desde el punto de vista de nuestra investigación sus objetivos fueron los de caracterizar los fenómenos de violencia en los centros educativos en Uruguay; determinar si existían diferencias institucionales en el tratamiento de la problemática que incidieran en su generación y reproducción a través del estudio de las respuestas implementadas por la institución y sus diferentes actores; y analizar las representaciones que tenían de la violencia en el liceo directores, docentes, adscriptos y estudiantes. Cabe recordar que estos resultados son producto de un trabajo exploratorio llevado a cabo en dos liceos de Montevideo. Por tanto, las conclusiones que se extraen del mismo precisan de ser verificadas en estudios de mayor nivel de generalidad.⁵

se estudiaron mediante el procesamiento estadístico de las sanciones disciplinarias adjudicadas por los docentes. Las representaciones se abordaron a través de entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron grupales en el caso de los estudiantes e individuales en el caso de autoridades, funcionarios y docentes de los liceos. Se buscó que los liceos seleccionados pertenecieran a medios sociales homogéneos, a efectos de poder comparar los resultados obtenidos y descartar efectos excesivamente "locales" en los mismos, garantizando un mayor nivel de generalidad.

La Violencia en los Liceos en Uruguay: principales características

La investigación permitió confirmar la existencia de fenómenos de violencia en el sistema educativo en Uruguay: presencia recurrente de agresiones verbales y físicas desde y hacia los integrantes de la institución, actos de depredación del patrimonio escolar y ruptura o transgresión de normas sociales y de convivencia. Tales hechos se comprobaron a nivel de las prácticas y de las representaciones. Sin embargo, los resultados muestran que la violencia en los liceos constituye un fenómeno complejo que tiene sus especificidades, las cuales subsumimos bajo los siguientes rótulos: no todo acto de violencia en los liceos constituye un crimen grave; la violencia "no es lo mismo" para todos; las violencias no son todas del mismo orden; los liceos no se desempeñan del mismo modo; y, finalmente, el saber no es indiferente a este fenómeno.

Así, una primera constatación es que, en relación al problema de la violencia en los liceos, "no todo es violencia", ya que la mayoría de los hechos observados responden en realidad a incivildades. Al comparar los diversos hechos registrados en los cuadernos de conducta por parte de los docentes a efectos de penalizarlos, observamos dichas diferencias.

"§ En el día de la fecha suspendimos a M por participar en pelea callejera entre 2 alumnos de 1er año, en primera instancia, observando la pelea (lo que entendemos como una actitud instigadora) y luego cayendo sobre el compañero que estaba lastimado en el piso. Suspendido por 5 días.

§ Observación para todo el grupo. Me retiro del grupo por no poder dictar clases, la clase no responde a nada, están en un continuo desorden, molestan, se insultan y se pegan entre ellos continuamente.

§ D. observado por jugar con el respaldo de una silla como si fuera un skate en la escalera.

§ La Directora del Liceo, Prof. E., comunica a la Sra. M., madre del alumno P. de 1er año 4, que ha sido suspendido preventivamente por porte de armas en el liceo (sevillana). Tiene 5 días para presentar descargos.

§ T. observado por cantar en clase.

§ G; F; M; L; S. Tiraron bombas de olor a clase. Las trajo J. G.

§ G. y S. se retiran de clase a espaldas del profesor pasando por la ventana que falta.

§ Suspendidos los alumnos N, F, T, N, I, P por romper y salivar la campera del Prof. de Física. Mintieron para obtener la llave del salón donde había quedado olvidada la campera y además rompieron bancos.

§ P. suspendido por las dos últimas horas de clase, por juegos de mano.

§ D. A. es suspendido por 3 días a partir del 23/7 por estar haciendo un agujero en la pared en clase de química. Fueron revisadas todas las mochilas de los alumnos y no se encontró ningún elemento con el cual pudiera hacer ruido como de martillo como dijo la profesora que escuchó.

§ Observado S. por quemar papeles en un salón de clase y amenazar a los alumnos.

§ D. primero no entra a clase; luego entra, se queda parado conversando, después tira la mochila de un compañero y le pega en el rostro a una compañera.

§ J. escupe en los cuadernos de los compañeros.

§ F. observado por retirarse de forma amenazante del salón al recibir la inasistencia. Dicha inasistencia se aplicó en razón de que el alumno no hizo caso de las reiteradas advertencias de que no usara sombrero en clase.

§ Suspendido el alumno M. por escupir el escritorio y material de la Profesora.

§ El alumno M. de 3º 4 me tiró un huevo cuando estaba en la parada de ómnibus desde la vereda de enfrente en forma intencional. Luego se rió, se limpió las manos y se fue. En el día de hoy, estuvo hablando conmigo, me dijo que “me jodiera”.

§ Se pide suspensión para las alumnas P. y S. por agresión hacia mi persona fuera del Liceo, en la calle, arrojando objetos de plomo”.

Al analizar en el conjunto de las sanciones escolares el peso de aquellas que responden a violencias y de las que responden a incivildades, podemos observar las diferencias en la emergencia del fenómeno ya que un 58% del total de las sanciones responden a incivildades (alteraciones del orden de la clase, inadaptación a normas sociales básicas, desinterés por la clase, infracción de normas escolares) y un 42% a violencias propiamente dichas (agresiones físicas y verbales hacia compañeros o hacia los docentes y depredaciones). Atendiendo a nuestra definición inicial, la constatación no relativiza el peso de aquellas conductas que definíamos como propiamente violentas (agresiones verbales y físicas y depredaciones), pero muestra que estamos aún lejos de un panorama que permita homologar el conjunto de las violencias que emergen en el espacio escolar a “crímenes o delitos graves”. Por el contrario, lo que se observa es sobre todo una crisis de convivencia, una dificultad para socializar a los jóvenes en el marco de los valores que la Institución tiene por objetivo impartir.

Fuera del hecho de que “no todo es violencia”, la violencia “no es lo mismo para todos”. Efectivamente, para los alumnos la violencia en el liceo es –literalmente– violencia física entre compañeros, sea ella de tipo instrumental (robos o rapiñas por ejemplo) o expresiva (típicamente, las riñas por amores).

Raras veces los alumnos incluyen en su definición la agresión hacia los profesores o las depredaciones del local de estudios: la violencia es amenaza, extorsión, golpe, insulto. Un ejemplo lo constituye la repuesta brindada por un alumno al preguntarle si consideraba que existían hechos de violencia en su liceo.

“No, ahora no, el año pasado sí y todos los malditos años que estuvimos suspendidos un alumno y yo unos cuantos días porque teníamos una guerra grande porque el alumno ese había entrado nuevo al liceo y le pegaba a todo el mundo y un día me pego a mí y yo no le dejé pasar y afuera del liceo nos peleamos. Lo había dejado con la nariz y la boca rota y fue y le dijo a la madre que lo patoteamos mi hermano y yo, entonces me suspendieron...”

Sin embargo, esta violencia “a secas” no es reconocida por igual y mientras ciertos alumnos plantean que la violencia está presente en el liceo, o que el liceo es violento, otros opinan que no existe tal cosa y que el liceo “es tranquilo”. La polivalencia del fenómeno surge cuando comparamos estas definiciones y percepciones con aquellas de los docentes. Efectivamente, podríamos caracterizar la posición de los profesores con la idea de que “todo es violencia”. En este sentido, si bien algunas menciones se limitan a las agresiones verbales y físicas entre alumnos, otras las amplían de diverso modo incluyendo infracción de normas escolares y de convivencia, alteración del orden de la clase y del liceo, empleo de un lenguaje “vulgar”, uso de indumentaria incorrecta entre otros. El punto de vista de los docentes es, entonces, mucho más abarcativo respecto de lo que significa la violencia en los liceos llegando, en algunos momentos, a percepciones de exceso que desbordan al problema identificando como violencia cualquier conflicto, desacuerdo, desorden o desencuen-

tro de opiniones. En la siguiente cita, podemos ver un ejemplo.

“Todo me exaspera. Que uno le esté planteando, ‘—Mira, fulanito, te estás comportando así... —No, yo no soy, yo no hice nada’. Eso es una cosa que me vuelve loca. Porque uno siempre está mirando y está viendo, y el chiquilín viene y te dice “No, yo no soy, no hice nada. A mí Usted me tiene bronca.” Ese tipo de cosas así que me desesperan... Porque es injusto. No sé si los gurises de hoy en el fondo reconocen e igual lo hacen, si saben que está mal e igual lo hacen, o es simplemente esa defensa continua. Y la conversación, la llegada tarde a clase, son dos cosas que a mí me molestan. Sinceramente, que toque el timbre y que lleguen 10 minutos tarde, que te discutan por un banco, que te discutan esto, que voy a buscar un banco ahora y después llegan tarde. Cuando uno quiere empezar el trabajo y no puede. Todas esas cosas, que cada vez crecen más, más alumnos que hablan solos, porque yo tengo alumnos acá que jhablan solos, de cualquier pavadada, de cualquier cosa, y eso te distorsiona”.

Asimismo, a diferencia de los alumnos, el conjunto de los profesores concuerdan en que la violencia es un problema real, que aqueja la vida diaria de las instituciones. Y aquí, el rasgo central es el de ser una violencia consuetudinaria ejercida por los jóvenes en un vínculo establecido a través del juego violento y de la agresión verbal y física permanente. Vínculo violento que, para peor, no es sentido como tal por sus protagonistas “que lo ven como algo natural”.

Las diferencias del punto de vista de alumnos y profesores muestra que la violencia es un concepto relacional y no estático, esto es, inherente al fenómeno. Ello explica la necesidad de trabajar con un concepto amplio de la misma, partiendo del supuesto de que ella no tiene una esencia ya que lo que es percibido como uso de la fuerza y la coerción

por unos puede no serlo para otros, y que esta diferencia gira en torno a las situaciones que ocupan los agentes en el sistema de posiciones del espacio escolar y social, y a las concepciones —siempre históricas— que estructuran su comprensión de lo que es el vínculo con el otro.

“No todo es violencia”, violencia “no es lo mismo para todos” y, además, las violencias no son todas del mismo orden. Al profundizar en el conjunto de hechos que se hicieron presentes se observó que la violencia en el liceo tiene diferentes significados o, si se quiere, que las violencias cometidas tienen por meta atacar contra cosas que son de diferentes órdenes. Retomando la clasificación de Debarbieux (1999), podemos establecer que son tres los tipos de violencias que, combinados, explican en su conjunto la emergencia del fenómeno.

Un primer conjunto de violencias responden a la continuación de una violencia externa que se instala en el liceo. Ello se manifiesta en la presencia de conflictos que se explican por rivalidades establecidas a nivel del barrio, tales como los conflictos vecinales; en la acción de grupos de jóvenes cuya socialización se constituye tanto en el liceo como en el barrio y que muchas veces ejercen acciones violentas contra el liceo (la presencia de “bandas”, por ejemplo) y en la existencia de situaciones en las que el centro educativo es víctima de la violencia propiamente instrumental (como en el caso de los robos a estudiantes o docentes en la puerta del liceo por parte de personas ajenas al centro).

Un segundo eje reagrupa a los hechos que emergen como producto de la denominada sociabilidad violenta entre jóvenes (entre jóvenes). La constatación de una lógica de socialización —que pasa por el uso de la fuerza en una lógica ritualizada y que establece jerarquías al interior del liceo— es central. La relación con la violencia y las estrategias para

preservarse de la misma forman parte de la vida escolar, generando los alumnos una pauta de interacción paralela a la del liceo y que lleva incluso a la conformación de “tribus” o “bandas” en su interior.

El tercer conjunto reagrupa todos aquellos fenómenos que responden a la presencia del conflicto escolar. Éstos emergen en el intento de la institución y su personal por conservar el orden de la clase y del liceo; por preservar el respeto de normas sociales, escolares y de convivencia; y por llevar a cabo el plan de estudios que se propone impartir, haciendo valer los juicios escolares que la adjudicación de notas representa.

Por otra parte, el saber no es indiferente y “no todas las materias son iguales”. Al tomar como indicador del nivel de conflicto alcanzado las sanciones de conducta impuestas por los docentes a sus alumnos, se encontró que existen diferencias en las distintas áreas de conocimiento. De hecho, aquellos docentes pertenecientes al área de las Ciencias Exactas y Naturales tienen en proporción una mayor tendencia a sancionar que aquellos del área de Ciencias Sociales y de Letras y Lenguas. En el total de las sanciones asignadas por los docentes, aquellas de los profesores del área de las Ciencias Exactas y Naturales responden al 37,9% del total, las de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades el 25,2%, de los de Idiomas y Lenguas 17,6%. Se encontró menor tendencia a sancionar por parte de las asignaturas del área Artística y Expresiva, cuyas sanciones representan el 15,3% del total.

Esto muestra la necesidad de avanzar en el campo de la reflexión entre saber y docencia, interrogándose sobre la relación entre el contenido de la asignatura y el problema en cuestión, esto es, sobre el sentido de los contenidos curriculares de cada materia para los alumnos. Asimismo, el problema puede estar vinculado a los modos de reclutamiento

de los docentes en cada área. La salida forzosa del país de docentes formados en el período dictatorial (Bayce) supuso un vaciamiento de profesores importante que llevó a la necesidad de contratar profesionales sin formación pedagógica específica en determinadas áreas en un contexto de brutal aumento de la matrícula en los años posteriores a la dictadura.

Finalmente, en el problema de la violencia en la escuela no todos los liceos se comportan del mismo modo dada las diferencias en la intensidad del fenómeno que se observó en los liceos estudiados. Mientras en uno de los centros el total de estudiantes sancionados por parte de la institución representa el 26% de la población estudiantil total, en el otro el total de los alumnos sancionados representa un 19,5% del total. Aquí, las explicaciones pueden situarse a dos niveles diferentes. De un lado, postulando que las características sociales del medio en que se encuentran los liceos inciden en las diferencias. De otro, situándose a nivel de los establecimientos, en el entendido de que la gestión que los centros hacen del conflicto tiene incidencia en el fenómeno (efecto institución). En nuestro caso, la selección de dos instituciones situadas en medios sociales similares no permite testear la primera hipótesis. Sí, en cambio, permite afirmar que la diferencia verificada se debe a un “efecto institución”, dada la homogeneidad del medio social.

Tal como lo señala Debarbieux (1999), tal efecto institución actúa en el sentido de reforzar o disminuir las violencias que se producen al interior de los centros. Muchas veces, las instituciones tienen dificultades en reconocer tal dimensión y piensan el problema en términos de la violencia externa que se introduce en el recinto escolar (Rama, 1996) o de la particular sociabilidad entre jóvenes. Sin embargo, al no plantearse que la vida del

centro tiene incidencia en el fenómeno –dimensión ésta que se expresa en el conflicto escolar– muchas veces la falta de acciones ajustadas y específicas puede aumentar la gravedad del mismo. En esta perspectiva se postula que reconocer la presencia de violencias en el centro educativo significa reconocer una mala gestión del mismo y, a nivel más general, un handicap de todo el sistema. En este sentido, es preciso instalar un debate público que permita la comprensión del fenómeno como un problema actual de la realidad educativa que se hace presente en todo el sistema dadas las particulares causas sociales a que responde.

Para cerrar esta caracterización y a modo de síntesis podemos establecer que:

a) Los hechos observados en el espacio educativo liceal muestran la existencia de fenómenos graves que obstaculizan seriamente la acción pedagógica y que no pueden ser negados si se quiere llevar a cabo la tarea de transmitir normas sociales y conocimientos a los más jóvenes.

La estructuración del conflicto

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

Los conflictos sociales que surcan el espacio escolar en Uruguay responden a las relaciones de poder que se dan en esta sociedad. Por ello, a diferencia de lo que ocurre en otras realidades, los problemas étnicos o religiosos no aparecen con fuerza, ya que no

b) En comparación con lo que se entiende como violento a nivel social (presencia de crímenes y delitos), las instituciones escolares estudiadas representan espacios de bajos niveles de inseguridad.

c) El análisis muestra similitudes en el modo en que las instituciones experimentan estas problemáticas: en el tipo de conductas observadas y en la prevalencia de las incivildades frente a las violencias. Esto demuestra que el fenómeno no es intrínseco o propio a cada institución, sino que existe una problemática de conjunto que las trasciende.

d) Finalmente, este fenómeno no solamente “viene de afuera”, sino que se construye al interior del propio espacio escolar. Siendo que la política para el tratamiento de los hechos de violencia difiere al interior de las instituciones y entre las áreas de conocimiento, los conflictos son gestionados, canalizados y vividos de modos diferenciales y, en este sentido, el centro educativo participa de la construcción social del fenómeno.

se encuentran en el centro de la problemática social del país (lo cual no impide que no existan algunas manifestaciones de estas problemáticas). Las dimensiones básicas que, en nuestro trabajo, han emergido situándose en el origen de las diversas violencias –sean ellas continuación de una violencia externa, sociabilidad violenta entre jóvenes o conflicto escolar– son los problemas de clase, de género y generacionales.

Los problemas de clase refieren a dos dimensiones. En primer lugar, aquella por la cual las particulares diferenciaciones sociales en términos de gustos culturales, posiciones corporales y uso del lenguaje propias a cada estrato social dan lugar a diversos conflictos

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

En los estudiantes, la conflictividad se expresa de modo más o menos explícito: conformación de grupos de amigos que tienen en general el mismo origen social y que entretienen entre sí relaciones que van de la indiferencia a la agresividad. En la respuesta dada por un estudiante acerca de la existencia de fenómenos de violencia en su liceo (de los cuales, es importante mencionarlo, él ha sido uno de los principales protagonistas), observamos cómo esta dimensión de clase se encuentra vinculada a la estigmatización de ciertos sectores sociales: *“Hay violencia, sí. Hasta en los privados hay, pero es más en los públicos. En los liceos privados la gente es de una clase... adinerada. Y en los liceos públicos va gente que no es adinerada, hay gente baja y esos son los bravos”*.

Esta dimensión de clase también se encuentra presente en el vínculo docente/alumno. Aunque amparados en la distancia que confiere la situación de adulto-profesor al interior del centro y en relación con los jóvenes-alumnos, los profesores no se encuentran ajenos o insensibles a las configuraciones de clase de los estudiantes. Fuera del proceso ya largamente descrito por Bourdieu – que vincula a la violencia simbólica y por el cual se tiende a otorgar juicios escolares positivos a aquellos estudiantes que tienen

códigos de clase media–, muchas veces los docentes perciben como agresiones o violencias conductas asociadas a los códigos de lenguaje y de uso del cuerpo de los sectores sociales más populares, tal como se observa en las palabras de esta docente: *“Y la violencia verbal es horrible, es todo el tiempo, es en la forma en que se dirigen unos a otros. ‘Hola tarado, ¿cómo te va?’”, por ejemplo. El año pasado, las chiquilinas no lo usaban como una mala palabra, pero se saludaban con una agresión sexual, se llamaban así unas a otras... Yo escuchaba eso y las miraba, no, porque era tan grosera la palabra a mis oídos. Pero así se trataban, en vez de decir ‘Hola che, ¿cómo te va fulanita?’, lo otro... Hacia nosotros, bueno, no diremos las mismas palabras, pero sí, es todo el tiempo”*.

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

En segunda instancia, encontramos los conflictos generacionales. Tal como lo dice Camilleri (1985), a inicios del siglo XX la expansión del sistema escolar fue responsable por la generación de un nuevo segmento social: los jóvenes (Galland, 1996). Asimismo, se ha caracterizado también por estructurar un sistema de relaciones de poder-saber en el que los adultos son los poseedores de un saber que transmiten a los jóvenes. El relacionamiento entre ambas generaciones no solamente emerge a la luz de los conflictos que supone el establecimiento del juicio escolar, sino también de una visión del mundo en la que el vínculo entre las generaciones es un vínculo distante. La imagen que dan los jóvenes de los adultos es la de personas completamente alejadas de su realidad, sus gustos y sus intereses, con muy pocos puntos

de encuentro, salvo contadas excepciones. Asimismo, los adultos que identifican como “jóvenes violentos” a los “jóvenes de hoy”, con valores individualistas y pocos solidarios, muestran en varios casos muchas dificultades para comprender los códigos y pautas juveniles actuales, problema que se acrecienta en el marco de los conflictos de clase anteriormente mencionados.

Finalmente, los problemas de género. De un lado, muchos de los conflictos entre los jóvenes se encuentran pautados por la tradicional división de género en que los varones protagonizan la mayoría de los actos de violencia física, siendo la violencia verbal el método más recurrente entre las mujeres. Sin embargo, ello no implica que las niñas sean menos agresivas, existiendo muchos conflictos y difundiéndose entre las mismas el uso de la violencia física tal como lo muestra la siguiente cita: “—*El año pasado tuve un problema que la gurisa pasaba y me miraba de arriba abajo, con mala cara, la Pía, Natalia Pía. Entonces yo una vez fui y le dije que no me mirara de mala gana porque le iba a dar un palazo. Y ella fue y le dijo a la madre, y como una amiga mía ya le había pegado a ella, ya le había dado la cabeza contra la pared, me mandó en cana a mí. Fue todo un lío en el liceo que al final terminé yo involucrada aunque no tenía nada que ver...*

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

“—*Me llevaron a la 15 y en la 15 me dijeron que yo la había amenazado con una patota, y que la había amenazado de muerte y que no iba a salir viva del liceo. Me dijeron de todo y yo lo único que le había dicho que no me mirara de mala gana ni a*

mí ni a mis amigas porque yo no le hice nada y que yo qué sé. Le hablé... le hablé de mala gana... pero después no”.

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

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

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

por lo que es sentido como el desinterés, la falta de respeto y de motivación de los estudiantes, acrecentado todo ello por la desva-

lorización social de la profesión docente (Weber, 1997), que refuerza este conflicto.

Pobreza, trabajo, familia y medios de comunicación: los grandes culpables

En términos de las representaciones del fenómeno de la violencia en la educación, existen tres grandes esferas que los actores ubican como causantes del mismo: la familia desintegrada y separada que no ofrece apoyo a los jóvenes y no transmite modelos familiares estables; el trabajo, cuya falta o exceso afectan a las condiciones de vida de los hogares de los jóvenes; la pobreza, que innegablemente causa violencia, y los medios de comunicación, que reproducen ilimitadamente una violencia atávica. Frente a esto, es preciso hacer algunas puntualizaciones.

En primer lugar, se plantea el vínculo que existe entre el problema de la pobreza y la violencia. Sin más análisis, se encuentra tanto por parte de docentes como de alumnos que la pobreza es el mar de fondo de la violencia, "su caldo de cultivo". En este sentido, entendemos que lo que debe establecerse es la relación que opera entre la pobreza y la exclusión como dimensiones de clase – conceptos éstos que deben ser repensados para cada sociedad– y la emergencia de conductas violentas. Esta dimensión económica que aparece con fuerza en la mayoría de los enfoques no puede ser desvinculada de la dimensión cultural. La obra de Zaluar (1996) representa una perspectiva de análisis que, a la vez que vincula el mundo de la violencia al de la exclusión, resalta la necesidad de profundizar en los valores que se generan en torno al mismo y lo sustentan. La autora describe un mundo en el que la violencia pauta el modo de vida de los jóvenes y representa

en si una estrategia de vida. Pensando específicamente en el mundo del crimen organizado, plantea que es preciso tanto desarrollar instrumentos teóricos para entender esa mortalidad, ese antagonismo violento que desconoce las reglas de la sociabilidad, del respeto mutuo, de la aceptación del otro, como pensar sus relaciones con las teorías de la exclusión. Asimismo, varios estudios focalizan la problemática de la pobreza y la exclusión pero en contextos en los que el tema de la criminalidad no emerge como una de las principales causantes, como es el caso de Hébert (1991) para Canadá o de Colombier (Colombier, Mangel, Perdriault, 1989) para Francia. No obstante, sin negar la relación que queda establecida con la pobreza y la problemática de la exclusión social, debemos destacar que las mismas no explican totalmente los comportamientos agresivos. El hecho de vivir en condiciones socioeconómicas desfavorables predispone fuertemente a la inseguridad, a las tensiones y a los conflictos, pero no de forma determinante.

Así, la presencia creciente de sectores sociales que viven en condiciones de pobreza o exclusión –tal como es el caso de muchos de los jóvenes que asisten a los centros estudiados– lleva a la necesidad de seguir profundizando en el análisis de un mundo emergente y culturalmente asociado al antagonismo violento, al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo, cuestión central en lo que refiere a la problemática de la violencia en la educación. Dado

que, tal como lo plantea Tedesco (1999), la equidad que puede hacer alcanzar la educación sólo se produce sobre ciertas bases de desarrollo social, la problemática de la violencia en los liceos se constituye en tanto otra expresión de las dificultades que encuentra la educación en la sociedad uruguaya actual para llevar a cabo sus objetivos.

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

Sin embargo, el problema del empleo afecta en un sentido más profundo a la educación. Como es sabido, una de las funciones centrales de la escuela es habilitar el ingreso al mundo del trabajo, siendo el otorgamiento de créditos escolares que capacitan para el mundo laboral una de sus funciones principales (Dubet, Martucelli, 1996). En sectores populares, como se ha señalado (Auyero, 1993), muchas veces esta función pasa a ser la principal: sólo tiene sentido soportar largas jornadas escolares por la necesidad de tener un trabajo, especialmente en contextos en que el mundo escolar se aleja mucho del mundo cultural de origen. Ahora bien, en

sociedades en las que el desempleo masivo cuestiona la capacidad de la escuela de asegurar el ingreso al mundo del trabajo muchos jóvenes ya no atribuyen sentido al hecho de proseguir sus estudios, aunque, de hecho, la carencia de educación evidentemente consolide trayectorias de exclusión. Muchas veces, inclusive, esta "incapacidad" del sistema (que no es del sistema educativo sino de la propia sociedad), es encontrada como justificación de trayectorias delictivas que aumentan como estrategia de sobrevivencia en contextos de carencia de trabajo.

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

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

Evidentemente, familia y educación se vinculan estrechamente, sin embargo es necesario precisar de qué modo. A nivel de su composición estructural, encontramos un gran aumento de hogares monoparentales dirigidos por la mujer. Esto configura un nuevo panorama con relación a las condiciones de reproducción biológica de la sociedad y a la estructura de los hogares que se hacen cargo de esa reproducción: en Uruguay el 43% de los niños que nace pertenece al 23% de los hogares más pobres. A su vez, un porcentaje significativo de ese 43% de niños son hijos de madres adolescentes (Filgueira, 1996; Lournaga, 1995). Dado que el sistema de Educación Secundaria está expandiéndose me-

dian­te el ingreso de los sectores más caren­cia­dos, la constatación de esta realidad no deja de “sorprender” a los docentes. Y mu­chas veces, las dificultades enfrentadas por estos hogares, y que se traducen en varios conflictos, no son interpretadas como problemas sociales sino estigmatizando a los responsables del hogar y culpabilizándolos por su situación.

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

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

la conformación del hogar, sino de factores internos y conflictos propios a cada trayectoria familiar.

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

“Ejercen la máxima atracción los medios de comunicación. Los chicos están generalmente solos en las casas y bueno, se dedican a la televisión... Y lo que les transmite el televisor evidentemente en muchos casos no responde a la finalidad educativa. Porque fijate qué modelo de docente puede respetar el alumno en un liceo trabajando y luchando para ganarse su sueldo de todos los días cuando disfrutan y festejan a Tinelli que se gana su dinero de otro modo. Para ellos todo es válido”.

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

Pero también la “televisión” es atacada porque supone la inserción de un código de sensibilidad audiovisual que estimula otras formas del conocimiento humano. El estímulo visual y fragmentario erige una cultura muy diferente de la del razonamiento cartesiano vehiculado a través de la escritura. Muchas

veces la distancia de los docentes con este nuevo mundo, al que la escuela no se ha acercado lo suficiente, hace que su presencia sea sentida como amenaza a sus saberes y a la

cultura del libro (Tedesco, 1995). Por ello, en varias instancias, los medios de comunicación son culpados de diversos males en el sistema educativo.

Las respuestas

Pensar las respuestas dadas a la violencia en el sistema educativo supone tanto situarse a nivel micro, en cada uno de los centros, como a nivel macro, en el sistema educativo en general. Desde el punto de vista del sistema educativo, el problema de la violencia ha sido desigualmente reconocido y tímidamente abordado. Al emerger la problemática, podemos establecer que al interior de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) las posiciones no fueron unánimes. Por un lado, la mencionada creación de la Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria (1996) fue una iniciativa que llevó a cabo medidas fragmentarias y no contó con el impulso necesario. La Comisión de Prevención trabaja en coordinación con los Equipos Multidisciplinarios que se manifiestan preocupados por la problemática e interesados en actuar. Éstos son equipos técnicos integrados por asistentes sociales, psicólogos y sociólogos cuya función principal es la de atender a las problemáticas sociales y psicológicas del alumnado de cada centro. No obstante, el reconocimiento de la problemática pareció convivir con una tendencia a negarlo en el entendido de que su presencia significaba un descrédito para la institución. En un contexto de Reforma Educativa, el problema parecía constituirse como una demostración del fracaso de la misma en una interpretación que no alcanza a percibir la inevitable advenencia del fenómeno dadas las condicionantes sociales en que se lleva a cabo la tarea educativa.

Sin embargo, mientras la ANEP no llevó a

cabo un programa sostenido de atención al problema, la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana del BID que incluía una línea de actuación en materia de Violencia en la Educación supuso la puesta a punto de un programa de Formación Docente para la Prevención de la Violencia en la Escuela. El Programa, aplicado en el año 2001, implicó la formación de cerca de 10 000 docentes en un plazo de 6 meses y, en el correr del mismo año, la evaluación de los cambios suscitados en diferentes centros educativos en materia de violencia a raíz de esta capacitación. Cabe señalar que en materia de contenidos y agenda, este programa de Formación Docente ya venía diseñado para su implementación.

De este modo, el primer programa de impacto global para la Prevención de Violencia en la Educación en Uruguay se enmarca en el Programa de Seguridad Ciudadana –un programa nacional que ataca diversas esferas sociales de la violencia–, es puntual –ya que la experiencia no se repite–, establecido con el apoyo de fondos externos siendo de resorte conjunto del BID, la ANEP y el Ministerio del Interior, e implementado por una ONG, el Foro Juvenil. Paralelamente, como iniciativa, por así decirlo, “de la sociedad civil”, diversos docentes y equipos multidisciplinarios han continuado trabajando la problemática, a través de la Comisión de Prevención de la Violencia y de los “Proyectos de Centro”, proyectos de carácter concursable entre las diversas instituciones que cuentan con escasos fondos para su implementación. En síntesis, el panorama global se encuentra

configurado, de un lado, por acciones desordenadas llevadas a cabo por los centros educativos y, de otro, por la implementación puntual de una política de Prevención basada en la Formación Docente establecida sin la participación directa de los integrantes de la ANEP en su diseño y que no cuenta con continuidad institucional.

En el caso de los liceos estudiados, el análisis –de nivel micro– mostró un panorama en que no existe acuerdo por parte de la institución en las alternativas a manejar frente a los hechos de violencia que emergen. El panorama puede describirse a través de cinco reacciones o respuestas básicas que coexisten simultáneamente entre los docentes: a) la frustración; b) la severidad o represión disciplinaria, c) la consulta psicológica, d) la acción a nivel de aula intentando adaptar los contenidos del curso y e) la acción a nivel comunidad, con los padres de los alumnos.

Ejemplo de la acción a nivel del aula lo constituyen las siguientes palabras: *“Uno trata de hacer reflexionar, de hacer pensar en el lenguaje como instrumento de comunicación, no como instrumento de agresión, por carencia de él o por mal uso de él. Mostrar otros modelos, otras formas, o armonizar el que ellos traen y ver si sirve, si es funcional. Sino, en qué situaciones se pueden manejar distintos niveles del lenguaje y jerarquizar el lenguaje como instrumento de comunicación y no el punta pie o puñetazo. Creo que ése es el trabajo que atraviesa todo el curriculum. Más que los aspectos puntuales del programa que una tenga que dar, que pase por aceptar el bagaje que el muchacho trae y del cual no es culpable, tratando de ver con él si le sirve o no, en qué medios le sirve y cómo podría él mejorar... si es que ese bagaje mejora”*.

Las acciones a nivel de la comunidad significan actitudes tales como: *“Cuando llegué acá, me iba a mi casa enferma. Era pegarse continuamente, empujarse, patearse.*

Vos ibas caminando por los corredores y te atropellaban. Veías a los chiquilines sentados en la baranda que colgaban a otros chicos. En base a todo lo que vi, hice cuatro reuniones de padres porque era fundamental que los padres conocieran cuáles eran las actitudes de los hijos dentro del liceo. A mí me parece que uno no puede trabajar solo en el liceo. Después, vinieron los festivales que hicimos. Los chiquilines tienen adultos responsables y hay que trabajar con el apoyo de ellos, sino es imposible. Acá en cinco horas no podemos hacer lo que hay que hacer. Lo que pasa acá, sigue después que se van. Al menos el año pasado era la forma que los chiquilines habían buscado de relacionarse: por intermedio del golpe. Si a una chica le gustaba un varoncito no iba y lo miraba, iba y le pegaba, o le daba un empujón. Toda la forma de relacionarse para ellos era la violencia. Trabajé muchísimo con los padres sobre este tema y fue muy productivo”.

Estas cinco respuestas representan a grandes rasgos los puntos de vista de todos los responsables de la institución. Las mismas muestran la disparidad de alternativas manejadas y la falta de una discusión a nivel institucional en relación con los criterios que deben seguirse para dar respuesta al problema. Así, en los liceos no existe un consenso acerca de cuál es la mejor forma de gestionar conflictos y situaciones violentas o de transgresión de normas, ni se visualizan formas alternativas a la aplicación del sistema de disciplina vigente que puedan ser aplicables. En un sistema en que los docentes y adscriptos están limitados por la falta de tiempo y el enorme alumnado de que se encargan, se hace muy difícil implementar soluciones negociadas frente a casos de gravedad que exigen de respuestas inmediatas la mayoría de las veces. Por este motivo, la sanción disciplinaria aparece como la forma bá-

sica de gestión del conflicto y de reacción frente a hechos violentos.

Entendemos que la dificultad que implica cambiar de “paradigma de gestión del conflicto” se encuentra estrechamente vinculada al problema de escasez de recursos humanos para poder dedicarse a estas tareas con mayor especificidad. En este sentido, la investigación mostró que muchos de los hechos de violencia que ocurren son ocasionados por la falta de adultos para ocuparse de los alumnos, esto es: ausentismo docente de 40% algunos días, explicado por la falta de motivación para la tarea docente en las condiciones actuales; falta de personal para vigilar a los estudiantes en las horas de recreo; falta de personal para tomar cuidado de los alumnos que son expulsados de clase y permanecen circulando por la institución sin que nadie pueda asignarles tarea, entre otros. Y aquí, lo que el panorama muestra no es la falta de responsabilidad de la Institución, sino el producto de políticas educativas que no asignan recursos humanos y materiales suficientes a los centros educativos y que no ofrecen salarios decorosos, afectando las condiciones en que se lleva a cabo la educación, condiciones estructurales que tienen efectos directos en el fenómeno de la violencia en la escuela.

En este contexto, la formación docente es una de las vías para repensar la escuela, aunque sin transformarla en la clave de los cambios que se consideran imprescindibles y que se sitúan en el ámbito político y económico. En la situación actual, si bien se llama a la responsabilidad y el compromiso docente, se observa simultáneamente el deterioro de sus condiciones materiales de trabajo. Tal como ocurre en diversos países de la región, los conflictos estructurales están signados por el deterioro de los sueldos docentes que muchas veces coloca las remuneraciones por debajo de los sueldos mínimos, la persisten-

cia de la población desescolarizada a nivel de educación media cuya incorporación requiere del crecimiento de esos planteles docentes, una estrechez presupuestaria instalada desde los años 70 y una cultura política propensa a la negociación participativa (Birgin, Dussel, Duschatzky, Tiramonti, 1998; Weber, 1997).

Frente a este panorama, es preciso revalorizar la necesidad de respuestas institucionales a la violencia que emerge en el espacio escolar, un problema vivido cotidianamente, que puede generar en situaciones de extrema gravedad y a las que el sistema precisa dar respuesta desde su gestación. Es necesario reconocer los mecanismos sociales –muchas veces de exclusión– e institucionales que actúan sobre los jóvenes y dan en la emergencia de hechos de violencia al interior del espacio escolar, mecanismos que a menudo son reproducidos en el recinto educativo por vía de las exclusiones escolares. Sin embargo, es necesario también recordar que los actos que los alumnos protagonizan muchas veces transforman a sus colegas y a los docentes en víctimas. Esto hace que no pueda negarse la importancia de estos hechos y que deban tomarse resoluciones frente a acciones muchas veces intolerables para aquellos que las sufren (Debarbieux, 1999).



Jürgen Habermas

Conclusiones

Hemos procurado en este trabajo analizar teórica y empíricamente el problema de la Violencia Escolar en Uruguay aproximándonos a sus diversas dimensiones y complejidades. Buscamos mostrar sus principales características para aproximarnos a una reflexión acerca de sus principales causas y a la necesidad de profundizar en la comprensión tanto de los factores intrínsecos al proceso educativo que dan en actos de violencia como en los factores “externos”, señalando las problemáticas sociales que enfrenta el Uruguay de hoy.

El primer conjunto de factores apunta a la necesidad de los agentes del sistema educativo de dar respuestas institucionales al problema. Éstas deben procurar sobreponer a los actos de violencia, y a las respuestas coercitivas que muchas veces reciben, un sistema de acción basado en la negociación y el diálogo. A nivel de los centros, existen diversas técnicas implementadas parcialmente en Uruguay y en otros países, tales como las técnicas de la mediación y el establecimiento de un código de convivencia, que pueden contribuir a esta tarea. Pero el problema de la violencia en el medio escolar no puede atacarse desde la acción focalizada de los centros. Así, se hace imprescindible la implementación de una política integral y sostenida que dé cuenta del problema y que sea implementada por el conjunto del Sistema Nacional de Educación y sus actores. A ello se suma otro conjunto de cambios en diversas esferas de lo social. En este senti-

do, la violencia en el espacio escolar en Uruguay se vincula a la crisis social que vive el país y que se expresa en las altas tasas de desempleo, en el aumento de los fenómenos de pobreza, en los efectos sociales desestructurantes del retiro del Estado y de la falta de políticas públicas universales.

Sin embargo, en un contexto en que no están dadas las condiciones sociales, económicas y políticas para una modificación de los factores que inciden en la reproducción de la pobreza, la naturalización de los fenómenos de violencia en la escuela puede constituirse en una “salida” al problema. Estigmatizando en tanto “liceos violentos” a los centros que sufren esta problemática en vez de mostrarla como resultado de un complejo conjunto de determinantes y problemáticas sociales, pueden reforzarse respuestas coercitivas de implementación más “rápida” y “sencilla”, tales como enrejados de los locales, policías en su interior y aplicación rigurosa del sistema de disciplina, que dispensan a un conjunto de actores sociales y políticos el necesario debate. Y por esta vía, siendo que en la mayoría de los casos son las instituciones públicas las que más sufren de problemas de violencia, serán otra vez los sectores sociales más carenciados que asisten a la educación pública quienes más sufrirán los efectos de esta estigmatización (los liceos públicos como liceos violentos), ampliando las desigualdades sociales de la sociedad y contribuyendo a su fragmentación. ✎

Bibliografía

- ANEP. Consejo Directivo Central. División de Planeamiento. *Violencia en los Centros Educativos*. Ciclo Básico, Montevideo, 1995.
- Consejo Directivo Central. “Nota 96/238 Nro. 4”. Montevideo, 10 de junio de 1996.
- Gerencia de Programas Especiales y Experimentales. *Comisión de Prevención en Educación Secundaria*. Montevideo, 1996b.
- Auyero, J.** *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio. Buenos Aires, 1993.
- Birgin, A; Dussel, L; Duschatzky, S; Tiramonti, G.** *La formación docente*. Troquel, Buenos Aires, 1998.
- Caetano, G; Rilla, J.** *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Fin de Siglo, Montevideo, 1994.
- Camilleri, C.** *Antropología cultural y educación*. UNESCO, Lausana, 1985.
- Cardia, N.** “A violência urbana e a escola”, en: *Contemporaneidade e Educação. Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 26-69.
- Cardoso, R; Correa, L.** *Cuando la educación hace síntoma*, Roca Viva, Montevideo, 1996.
- Cerezo Ramírez, F.** *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide, Madrid, 1997.
- Charlot, B; Emin, J.C.** *Violences à l'école. État des savoirs*. Armand Colin, Paris, 1997.
- Colombier, C; Mangel, G; Perdriault, M.** *Violência na Escola*. Summus, São Paulo, 1989.
- De Sierra, G.** (comp.) “Sobre los problemas de (in)governabilidad en el Uruguay neoliberal de la posdictadura”, en: *Democracia emergente en América del Sur*. UNAM, México, 1994, p. 207-228.
- Debarbieux, E. et al.** *La violence en milieu scolaire*. Tome 2: “Le désordre des choses”. ESF, Paris, 1999.
- Doubet, P.-A; Erkohen-Marküs, M.** *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- Dubet, F; Martucelli, D.** *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- Fernández Enguita, M.** *La escuela a examen*. Pirámide, Madrid, 1996.
- Filgueira, C.** *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. Naciones Unidas, CEPAL, Montevideo, 1996.
- Fukui, L.** “Segurança nas escolas”, en: Zaluvar, A. (org.) *Violência e Educação*. Cortez, São Paulo, 1992, p. 103-124.
- FUM-TEP** *Agresividad, Violencia y Límites*. Queduca, Montevideo, 1999.
- Funes, J.** *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós, 1ª. Ed. 1982, Barcelona, 1990.
- Galland, O.** *Les jeunes. La découverte*, Paris, 1996.
- Hébert, J.** *La violence à l'école*. Logiques, Montréal, 1991.
- Kaztman, R.** “Marginalidad e integración social en Uruguay”, en: *Revista de la Cepal*, agosto de 1997, Santiago de Chile, p. 91-116.
- Lauraga, Ma. E.** *Uruguay adolescente. Maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Trilce, Montevideo, 1995.
- Lucas, P.** “Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York”, en: *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 70-95.
- Lucinda, M; Nascimento, M; Candau, V.** *Escola e violência*. DP&A, Río de Janeiro, 1999.
- Olweus, D.** *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. ESF, Paris, 1999. Chapitre 2. “Violences entre élèves: les solutions”; p. 59-90.
- Paiva, V.** “Violência e pobreza: a educação dos pobres”, en: Zaluvar, A. (org.) *Violência e Educação*. Cortez, São Paulo, 1992, p. 65-102.
- Peralva, A.** “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”, en: *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais*

e Educação. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 7-25.

Rama, G; Filgueira, C. *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos*. CEPAL, Montevideo, 1991.

Tavares Dos Santos, J. V. “O muro da escola e as práticas de violência”, en: Heron da Silva, L; Clóvis de Azevedo, J. (orgs.) *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Vozes, Petrópolis, 1995, p. 228-234.

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

— *Paradigmas, Reformas y Maestros*, FUMTEP, Montevideo, 1999.

Touraine, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. FCE, Buenos Aires, 1997.

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

Velho, G. “A dimensão cultural e política dos mundos das drogas”, en: *Drogas e Cidadania. Brasiliense*, São Paulo, 1994, p. 23-29.

Viscardi, N. *Violencia en el Espacio Escolar. Prácticas y representaciones*. IFCH-UFRGS, Programa de Posgraduação em Sociología, Mestrado em Sociología, Porto Alegre, Novembro de 1999.

Wieworka, M. “O novo paradigma da violência”, en: *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, Vol. 9-No. 1, Maio, 1997, p. 5-41.

Zaluar, A. (org.) “Exclusão social e violência”, en: *Violência e Educação*. Cortez, São Paulo, 1992, p. 37-54.

— “A globalização do crime e os limites da explicação local”, en Velho G.; Alvito, M. *Cidadania e violência*. UFRJ, FGV, Rio de Janeiro, 1996, p. 48-68.



Howard Becker