

**Enfrentando la violencia en las escuelas:
Un Informe de Uruguay**

Nilia Viscardi

I. ANTECEDENTES

URUGUAY: EL PAÍS Y SU POBLACIÓN

La población de Uruguay presenta características que la distinguen de otros países de la región. La población nacional es de 3.163.763 habitantes en un territorio de 176.215 km², lo que implica una baja densidad de población, de unas 18 personas por km² (INE, 1996). Por otra parte, la distribución del territorio es muy desigual: el 90,8% de la población vive en centros urbanos. La población rural (en un país ganadero y agricultor) no alcanza el 10%. En el área urbana, Montevideo – la capital del país – incluye 1.307.562 habitantes, más del 40% del total del país. La “periferia” urbanizada, agrupa a la población en una franja de 20 km en el contorno interno del país, incluyendo el 80% de la misma. La República Oriental del Uruguay se divide en 19 departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Maldonado, Lavalleja, Paysandú, Montevideo, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó y Treinta y Tres.

Respecto a la estructura por edades de la población uruguaya, las personas de 0 a 14 años constituyen el 24% de la misma, las de entre 15 y 64 años el 63% y las de más de 65 años el 13%, siendo la tasa de crecimiento poblacional de 0,7%¹. Históricamente, la

¹ La tasa de natalidad de Uruguay es de 17.02 nac./1.000 personas, la de mortalidad de 9.05 fallec./1.000 personas, la tasa de inmigración neta de -0.99 emigrantes/1.000 personas; la tasa de mortalidad infantil de 15.4 fallec./1.000 nacidos vivos y la tasa de fertilidad de 2.32 niños por mujer. La esperanza de vida del total de la población es de 74.94 años, siendo la de los hombres de 71.8 años y la de las mujeres de 78.25 años (INE, 1996).

estructura poblacional de Uruguay ha sido caracterizada por ser la de una población envejecida y ello tanto en función de las bajas tasas de mortalidad y natalidad, como del fuerte proceso de emigración internacional de los jóvenes².

Por otra parte, la expansión temprana del sistema educativo determinó la existencia de altas tasas de alfabetización, encontrándose alfabetizados en la actualidad el 97.3% de los mayores de 15 años. El idioma más hablado es el Español. Finalmente, desde el punto de vista de la composición étnica, los blancos representan aproximadamente el 80 % de la población y los mestizos y negros cerca de un 20%.

EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONALES Y CURRICULARES

El sistema nacional de educación uruguayo se divide en dos grandes etapas, una correspondiente a la Educación Primaria – que incluye al preescolar – y otra a la Educación Media, que se divide en Educación Secundaria o forma y Educación Técnica. La estructura de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) responde a esta división en Ciclos. Encontramos por un lado el órgano máximo de Dirección que es el Consejo Directivo Central (CODICEN) y tres Consejos para cada una de las opciones educativas: Consejo de Educación Primaria, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU).

El sistema educativo uruguayo se desarrolla históricamente teniendo a las clases medias como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades. Progresivamente, su expansión está asignada por dos etapas. En primer lugar, el temprano desarrollo de

² En la actualidad, los estudios muestran la existencia de una selectividad migratoria que hace fluir hacia el exterior a personas jóvenes, con niveles de instrucción correspondientes a la enseñanza media o superior y con calificaciones altas para el desempeño de actividades laborales, dando al denominado proceso de “brain drain” (Pellegrino, 2001).

la escuela primaria en este siglo: “... ya en 1930, la población matriculada en Primaria Pública y Pública alcanza a 178.264, lo cual es indicativo del valor otorgado históricamente a la expansión de la oferta escolar como estrategia de integración social.” (ANEP, 2000, p. 31) La ampliación de la disponibilidad de oferta que alcanzó también al medio rural permitió obtener una cobertura total en la década de los cincuenta, lográndose la universalización de egresos de Primaria en la segunda mitad de la década de los ochenta (ANEP, 2000).

El segundo proceso se refiere a la progresiva democratización de la Educación Media, que comienza en la década de los cincuenta y sesenta. Sin embargo, el efectivo acceso de una alta proporción de población socialmente con carencia se produce a partir de la segunda mitad de los ochenta: “... entre los años 1985 y 1990, se incorporan 16.997 nuevos alumnos al Ciclo Básico de Educación Media (5.213 en Montevideo y 11.784 en el Interior), lo cual implica una matrícula global pública y privada de 135.682 en el año 1999. Se estima ... que de los nuevos asistentes al sistema en el Ciclo Básico de Educación Secundaria en el periodo de 1985 – a 1990, aproximadamente 15.400 pertenecen a hogares NBI ³, explicando cerca del 66% del crecimiento de la matrícula del sub-sector público.” (ANEP, 2000, p. 31).

Desde el punto de vista curricular, la Educación Primaria, que es de 6 años en total, es obligatoria y comprende desde 1995, la Educación Inicial para niños de entre 4 y 5 años de edad. Ello aumenta a 8 años la duración del ciclo escolar obligatorio para la Enseñanza Primaria. El nivel de Educación Media es de 6 años y se divide en dos ciclos de 3 años de duración cada uno: el Ciclo Básico Obligatorio, que es general, y el Segundo Ciclo, que es diversificado. Este Segundo Ciclo puede 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 son diversificados el quinto y sexto año de preparación, para estudios de tercer nivel.

Respecto al Ciclo Básico Obligatorio de la Enseñanza Secundaria, este se encuentra actualmente dividido en dos Planes: el Plan 1986 y el

³ El NBI es uno de los indicadores más extendidos sobre pobreza en Uruguay. Significa hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas.

Plan 1996, correspondientes a la Reforma Educativa que se implementa en el país desde 1995. Ésta es *concebida como un profundo esfuerzo de refundación y aggiornamiento de la matriz vareliana, republicana e igualitarista, de nuestro sistema educativo, que supone una decidida apuesta al mejoramiento de la equidad y la calidad de la enseñanza. En este sentido, los objetivos de la Reforma Educativa han sido en este período la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional.* (ANEP, 2000, p. 69)⁴. Como transformaciones significativas se implementó la universalización de la educación inicial para dar apoyo a los sectores con más carencia de la escuela pública con el objetivo de transformarla en el eje de integración de la Sociedad y a la renovación de la Educación media a través de la modificación curricular del Ciclo Básico y la configuración de la Educación Técnica⁵.

A nivel de la Enseñanza Primaria, la Reforma buscó el fortalecimiento de recursos para la mejora de la atención social de los alumnos pertenecientes a los hogares de más bajos recursos e implementó la extensión de la jornada educativa. Sin embargo, no implementó cambios curriculares, que sí se implementaron a nivel de la Enseñanza Media. Aquí, del total de los liceos existentes entre el Ciclo Básico Obligatorio y el Segundo Ciclo de Educación Media,

⁴ Para ello, las líneas de transformación que se plantean en cada nivel educativo requieren de inversión en infraestructura y equipamiento, de la capacitación masiva e intensiva de docentes de diferentes niveles y de la extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP (ANEP, 2002).

⁵ Asimismo, a efectos de optimizar la formación académica de los docentes, luchando contra la devaluación social de su rol y la falta de actualización disciplinaria, metodológica y teórica impartida en el sistema tradicional de formación docente, se conformó un sistema nacional terciario de formación docente: el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docentes en Montevideo, paralelo al Instituto de Profesores Artigas IPA; y los Centros Regionales de Profesores (CERP) paralelos a los Institutos de Formación Docente en el Interior del país (ANEP, 2000). Por otra parte, la Reforma también supuso cambios en la Gestión Institucional de la ANEP, los cuales se plasman en la creación de las Gerencias de Gestión Financiera, Impuesto de Educación Primaria, Proyectos Especiales y Experimentales, y Planeamiento y Evaluación de la gestión Educativa. Asimismo, se reordenaron funciones de las Gerencias existentes (Administración, Recursos Humanos e Inversiones. Se establecieron también Secretarías académicas y de gestión (ANEP, 2002).

aproximadamente 300, el 70% de ellos son de primer ciclo. De estos, sólo el 50% son de Reforma (Plan 1986). Eso hace la existencia de diferencias en la rutina escolar. Al Plan 1986 corresponde un currículo por asignatura de entre 12 y 14 materias que se clasifican por áreas. Una de sus debilidades más notorias se refiere al escaso tiempo pedagógico, que es de 3 horas diarias y a la falta de espacios colectivos.

En el Plan 1996 (de “Reforma”), el currículo se da por áreas integradas: idioma español – inglés; matemáticas – informática; ciencias sociales – ciencias de la naturaleza. El Plan prevé 6 horas de clase, de 45 minutos cada una, 5 días a la semana, destinándose un 6° día a la expresión visual y plástica, sonora y musical, en un espacio de currículo abierto que se estructura en base a los intereses de los alumnos y a los proyectos del centro. Los centros de Reforma se caracterizan por definir un estilo de gestión. Las dimensiones organizacional, administrativa y comunitaria son de apoyo y sostén a la dimensión pedagógica y didáctica. El aprendizaje es relevado como objetivo del centro y es el Director el que asume el liderazgo en esta dimensión. La propuesta está construida para ser pensada como proyecto, por lo que requiere investigación, diagnóstico y procesamiento de resultados, debiendo relevarse lo que son las prioridades del centro, cuya atención generaría un proceso de mejoramiento de la calidad del servicio y del aprendizaje. De este modo, el proyecto permite la elaboración de un perfil pedagógico del centro a través de una cultura de trabajo basada en la colaboración⁶.

Entre los procesos y problemáticas que más afectan la realidad escolar en Uruguay, podemos observar que si bien hasta mediados de los años sesenta el sistema educativo fue uno de los sistemas de integración social más eficientes de nuestra sociedad (Kaztman, 1997), los acontecimientos de fines del sesenta marcaron la crisis de este sistema integrador y democrático. Ello le permitiría a varios autores

⁶ Existe una relación directa entre la aplicación del diseño y la calidad de los logros, esto es, una gran dependencia de la presencia de un líder pedagógico, del uso destinado a los espacios de coordinación, etc. Los indicadores de evaluación más fuerte del modelo se dan en lo que hace al comportamiento de la matrícula: contención del alumno, promoción y producción pedagógica.

hablar de “deterioro educacional” en el período autoritario (Bayce, 1987; Rodríguez, da Silveira, 1984). De forma paralela a este proceso se inicia la expansión del sistema privado de educación, sobre todo en la capital (Kaztman, 1997; Rama, Filgueira, 1991). Ello reconfiguró una nueva división del alumnado en el que el sistema educativo Público se hizo cargo de los estudiantes de clases populares, fenómeno similar al que se verifica en la región.

... 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 sentido, encontramos que existe un proceso de reproducción de desigualdades expresado tanto en la consolidación de trayectorias educativas diferentes (asistencia a enseñanza pública o privada) como en el hecho de que la continuidad en los estudios es menor entre aquellos niños que provienen de un origen sociocultural 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. De hecho, nos encontramos frente

a una situación que revierte todas nuestras visiones sobre el problema de la violencia en la escuela. En este sentido, si los trastornos de conducta se vinculan a los malos rendimientos y *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)

NORMATIVA Y VIOLENCIA: REGLAMENTO Y DEFINICIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para conocer la reglamentación general existente en relación a los problemas de conducta, es necesario clarificar lo que significan las observaciones y los cuadernos de conducta, que traducen la aplicación del Reglamento General. Como es de esperar, la integración a la institución y sus normas escolares y de convivencia, no constituye un proceso que carece de conflictos. Por este motivo, se establece un “Reglamento de Comportamiento del Alumno *que tiene como finalidad establecer los límites en los que se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos pertenecientes a los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional. A éstos últimos les corresponde velar por el logro del clima escolar deseado y aplicar sanciones en caso de infracción.* (ANEP, 1998b, p.27) Dicho Reglamento establece un régimen de sanciones frente a lo que se denomina como “faltas leves, graves o muy graves”.

A grandes rasgos, las primeras se refieren al “trato irrespetuoso” hacia funcionarios y condiscípulos. Las segundas, además de incluir la reincidencia en las primeras, implican alteración en el funcionamiento del centro por infracción de normas administrativas, pequeñas depredaciones del local y sus materiales, inasistencias injustificadas o promoción de disturbios en clase y agresiones hacia los compañeros. Las faltas muy graves incluyen también la reincidencia en los puntos anteriores, las agresiones hacia las autoridades, los hechos de violencia física, porte de armas o actos de destrucción significativos del local, la realización de actos políticos o religiosos, la introducción de drogas, alcohol o materiales pornográficos y los actos atentatorios contra los símbolos nacionales. Se establece que las faltas leves serán sancionadas con observación o

amonestación⁷ debiéndose “*En cualquier caso dejarse constancia en el Libro de Disciplina*”, (ANEP, 1998b, p. 30), libro más conocido con el nombre de “Cuaderno de Conducta”. En los liceos, son los COE – Consejos de Orientación Educativa – los responsables de decidir la aplicación de sanciones en los casos de mayor gravedad. En los Cuadernos de Conducta, lo que se registran son básicamente las observaciones. Transcribimos a continuación algunos ejemplos de las notas redactadas al momento de solicitarse la aplicación de la sanción, notas que brindan un panorama global de lo que es la violencia escolar en Uruguay y del clima que se vive muchas veces en los liceos⁸.

- 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, 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.

⁷ Las amonestaciones pueden alcanzar expulsiones temporarias de hasta 60 días y se aplican ya sea porque se cometió una falta muy grave o porque se han acumulado varias observaciones. En general, el umbral de 3 observaciones es considerado el límite tolerable para la aplicación de una amonestación. También se encuentra previsto en el Reglamento la posibilidad de expulsar al alumno de clase, acto que no siempre es seguido de una observación.

⁸ Extraído de Viscardi, N. (1999)

- Se observa a la alumna O por usar auriculares. Se pide que se los retire, lo hace pero luego vuelve a usarlos sin autorización. Sale de la clase, murmurando y saltando.
- G; F; M; L; S. Tiraron bombas de olor en clase. Las trajo J. G.
- G y S se retiran de la 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.
- El alumno V fue observado por burlarse insistentemente y en forma ofensiva de un compañero.
- D. A. es suspendido por 3 días por estar haciendo un agujero en la pared en la clase de química. 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.
- 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.
- Se pide suspensión para las alumnas P y S por agresión hacia mi persona fuera del Liceo, en la calle, arrojando objetos de plomo.

Estas definiciones establecidas en el Reglamento traducen de forma intuitiva – a través de la noción de “gravedad” – uno de los conceptos básicos acuñados en la literatura académica respecto a la violencia en el Sistema educativo que hace referencia a la distinción entre Violencias e Incivildades. Siguiendo a Charlot (1997), aunque

no es posible decir qué es realmente la violencia, sí pueden mencionarse dos grandes polos entre los que oscila. Un polo es 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, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa.

La definición permite 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*⁹. (Debarbieux et al., 1999, p. 19). Aunque estos hechos no son necesariamente penalizados, en ese aspecto anodino que presentan emergen, sin embargo, como amenazas al orden establecido y sobrepasan 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 producen una serie de cursos que no tienen sentido

⁹ La traducción es nuestra.

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 demorados 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 ostentosa por parte de los alumnos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RESPUESTAS: PRINCIPALES ACCIONES EN LA DÉCADA DE 1990

Cabe destacar que la reglamentación que se detalló corresponde al modo “tradicional” de dar respuesta a los problemas de conducta y muy especialmente, como lo veremos más adelante, cuando predomina una visión represiva. Sin embargo, la utilización del reglamento constituye una de las respuestas dadas a la problemática de la violencia en la escuela, aplicándose de forma diferente en cada institución. Ello se explica en función tanto del tipo de orientación pedagógica que prime para la resolución de los conflictos, como de la gravedad de los hechos ocurridos: centros con orientaciones pedagógicas inclinadas a la negociación y la mediación pueden verse obligados a utilizar el reglamento con severidad cuando los hechos son de extrema gravedad.

Más allá de la Reglamentación específica, 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 abordado partiendo de diferentes estrategias y procurando dar respuestas institucionales a los problemas sociales que originan los actos de violencia. Al emerger la problemática, la Administración Nacional de Educación Pública generó diversas instancias para dar cabida a la problemática: la creación de los Equipos Multidisciplinarios (1993), la Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria (1996) y el Departamento del Alumno de la Inspección de Educación Secundaria (2000).

Por otra parte, el Programa de Seguridad Ciudadana del BID actualmente en curso en Uruguay incluye una línea de actuación en materia de Violencia en la Educación a través de la puesta a punto de un programa de Formación Docente para la Prevención de la Violencia en la Escuela, Programa que implementa el Departamento del Alumno de Educación Secundaria. El Programa, aplicado desde el año 2001, implica la formación de un amplio conjunto de docentes de todos los subsistemas de ANEP (Educación Primaria, Secundaria y Técnica) y constituye una de las acciones de mayor alcance. Junto a este Programa de impacto global, coexisten otro conjunto de acciones articuladas entre los diferentes subsistemas de la ANEP y diversas instituciones nacionales, la Universidad y Organismos No Gubernamentales vinculados a los temas de Educación y Juventud, sea en la modalidad de convenios o en la de proyectos institucionales.

A ello se suma la miríada de proyectos implementados por los propios centros educativos a los que es muy difícil acceder para obtener una visión de conjunto¹⁰. A grandes rasgos, podemos establecer que la política de los centros oscila entre una política más tradicional, que utiliza la aplicación del Reglamento de Conducta y la sanción disciplinaria frente a la emergencia de hechos de violencia; y un perfil que procura dar soluciones pedagógicas al problema y hacer potente el uso de los recursos que el sistema educativo brinda a través de sus diferentes programas ofrecidos para la resolución de la problemática.

¹⁰ La Federación Uruguaya de Magisterio, por ejemplo, ha compilado un libro en el que se detallan algunos casos de acciones implementadas en diversas escuelas (FUM-TEP, 1999). Asimismo, puede consultarse el artículo de Etchevarren (2000) quien detalla las acciones llevadas a cabo en un liceo específico de Montevideo.

2. LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR EN URUGUAY: ESTUDIOS EXISTENTES

En un marco de creciente preocupación por la problemática social vivida en diversos centros, se han elaborado algunos datos que permiten caracterizar el fenómeno. Sin embargo, no se ha construido hasta ahora un sistema nacional o departamental que permitiera obtener datos globales referentes a Violencia y a la Educación en Uruguay. De este modo, los datos existentes son parciales, escasos y generados desde distintas instancias. Las cifras más globales emergen del Censo a Estudiantes de Tercer Año implementado en 1999, en el que se hacen preguntas relativas a la percepción del fenómeno por parte de los alumnos.

Otro conjunto de hallazgos provienen de algunos estudios que han trabajado desde una perspectiva más cualitativa, desde el punto de vista de la Psicología o de la Sociología. Los mismos permiten delinear elementos claves en la problemática, aunque no permiten la generalización de los resultados alcanzados en las investigaciones.

LOS DATOS GLOBALES

Los datos más globales respecto a la Violencia en la Escuela, en Uruguay provienen de diversos informes de la ANEP. En el año 1995 uno de los primeros trabajos mostraba una fuerte presencia de conductas violentas manifestadas por los alumnos de diversos centros educativos a nivel del Ciclo Básico: 91% de los alumnos mencionaba la presencia de peleas entre compañeros, 71% diciendo 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).

Siete años más tarde, el Departamento del Alumno de Inspección Docente de Educación Secundaria implementó una encuesta en todos los liceos de Ciclo Básico de Montevideo y Canelones a efectos de determinar cuáles podrían ser las demandas de los alumnos al Departamento. Aplicada en un total de 3385 alumnos, de los cuales el 70% pertenece a Montevideo y el 30% al Departamento de Canelones. De la encuesta surgió que, entre las sugerencias que los alumnos elevan, una de las más reiteradas es la necesidad de que el Departamento aborde el problema de la violencia, que brinde estrategias para el tratamiento y resolución de conflictos, que brinde atención a los alumnos con fuerte problemática familiar, que proteja los derechos de los alumnos frente a los docentes y que dé apoyo a las adolescentes madres (ANEP, 2002b).

Por otra parte, a través de fichas entregadas a los 70 liceos convocados que se encuentran dentro de la Experiencia del Departamento del Alumno, se relevó la opinión de Directores de dichos centros en relación a distintas problemáticas. En esta instancia, el 57% de los Directores manifestó como principal problema el de la violencia y el incremento de enfrentamientos físicos en el ámbito y en el entorno liceal, con lesiones personales. El 55% reconoció la existencia de consumo de drogas que un 20% ubicó dentro del centro, afirmando a su vez un 6% de ellos que conoce quien las distribuye y donde lo hace. El 45% de los directores identificó problemas de discriminación entre pares y 15% entre docentes. El 67% informó sobre problemas de integración entre adolescentes y 25% entre docentes por lo cual los déficit de socialización involucran a ambos actores. Por otra parte, el informe también menciona que el 25% de los Directores indicó falta de higiene personal siendo mayor en alumnos que en docentes; el 60% de los mismos informó sobre problemas de alimentación debido a la situación de emergencia social y el 30% señaló problemas de alimentación por trastornos de conducta, anorexia y bulimia (ANEP, 2002c).

Una aproximación más específica se establece en el análisis de las actitudes y opiniones de los estudiantes de tercer año del Ciclo

Básico que participaron del Censo Nacional de Aprendizajes de 1999 (ANEP – MesyFod/Utu-Bid, 2000). De los resultados obtenidos surge que un 19,3% de los estudiantes perciben y manifiestan problemas de violencia en los liceos, 8,5% percibe problemas de drogas y tan solo un 4,6% de alcohol. Al comparar estos resultados con aquellos mencionados en relación a los responsables de los centros, una primera constatación se centra en las diferencias de percepción entre Directores y Alumnos. Como lo veremos más adelante, estos resultados son consecuentes con lo que se observa en los trabajos de corte cualitativo, que muestran cómo la violencia en los liceos es percibida como un problema de gravedad por los responsables de la institución (Directores, Docentes y Funcionarios), pero no por los alumnos (Blanco, 2001).

Asimismo, en el mencionado informe (ANEP, 2000) los resultados relativos a la percepción de problemas de violencia, drogas y alcohol en los liceos fueron analizados en función de diversas variables. Para su comprensión, hemos dividido el conjunto de estas variables entre variables que reflejan la incidencia de factores sociales “externos” al liceo, que muestran en qué contexto social se desarrolla la actividad del centro, y variables “internas” al liceo, que expresan las características del centro y del proceso de aprendizaje. Utilizaremos las dimensiones expuestas para discutir algunas cuestiones generales respecto a la problemática que nos ocupa. Antes de ello, debe recordarse que los resultados que se detallan se basan en percepciones y opiniones de los estudiantes, y no en hechos o actos violentos medidos específicamente. Por tanto, no debe asimilarse la percepción de violencias con la ocurrencia de las mismas, aunque ellas puedan guardar relación.

La incidencia del contexto social

I – *Percepciones según región*: los porcentajes observados en Montevideo para las percepciones sobre droga y alcoholismo duplican los del Interior del país: un 23% de los estudiantes perciben fenómenos de violencia en Montevideo frente a 16,7% en el Interior (conjunto de los 18 departamentos). Junto a Montevideo, los departamentos con mayores niveles de modernización muestran altos niveles de

percepción de violencia: Canelones (19.4%), Maldonado (22%) y Salto (19.4%). Asimismo Rivera (22.6%), con la existencia de problemáticas sociales y de pobreza fuertes en una región fronteriza.

CUADRO I – Porcentaje de identificación de problemas por diferentes variables. Contexto social. Año 1999.

Variables	Violencia	Drogas	Alcohol
Sexo			
Varones	21	10,1	6,7
Mujeres	17,9	7,2	2,9
Región			
Montevideo	23,3	12	6
Interior	16,7	6,3	3,8
Clima Sociocultural del Centro			
Bajo	13,8	3,3	2,5
Medio Bajo	19,5	7,7	4,3
Medio Alto	22,4	11,5	5,4
Alto	14,3	6,7	5,2
Capital Educativo del hogar			
Bajo	17,3	6,5	3,7
Medio Bajo	19,7	8,3	4,2
Medio Alto	21	9,4	4,8
Alto	19,8	9,2	5,5

Fuente: elaboración propia en base a ANEP – Programas MES – FOD – UTU/BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico, 1999.

En un contexto general de aumento de los hechos de violencia en el país, entendemos que los datos reflejan la preocupación por la problemática de la violencia al interior de la escuela. En este sentido, el centro escolar no es ajeno a los procesos sociales que se producen en la sociedad en que se inserta. Asimismo, la mayor percepción de violencia en la ciudad de Montevideo puede vincularse a las diferencias regionales existentes en la realidad uruguaya.

Efectivamente, en Uruguay el aumento de los fenómenos de violencia se refleja en las tasas de homicidio que pasaron de ser de 2.6 cada 100.000 hab. en la década del 80 a ser de 4.8 cada 100.000

hab. en la del 90. A su vez, estas tasas son en proporción más elevadas para la ciudad de Montevideo, pasando en el mismo período, de 4 a 8 cada 100.000 habitantes (Cepal, 1999). Si bien las mencionadas tasas son bajas comparativamente a nivel internacional “...*esta alta y acelerada variación constituye un proceso en expansión que modificará las características básicas de integración social, seguridad y confianza que caracterizaron a la sociedad uruguaya en las décadas anteriores*”. (Riella, Viscardi, 2002, p. 4) Para el caso de Montevideo, la presencia de tasas de violencia más elevadas que en el contexto nacional se vincula a la acentuación de los procesos que conllevan la profundización de las desigualdades económicas, la segregación urbana y la exclusión social (Veiga, Rivoir, 2001). Este crecimiento de la violencia, a su vez, está en relación con el aumento de la inseguridad ciudadana en la capital (Katzman, 1997).

II – *Diferencias según género*: la identificación de problemas es ligeramente mayor entre los varones que entre las mujeres, aunque aumenta en lo que se refiere al problema del alcoholismo. A este nivel, los datos se diferencian de lo que parece indicar el conjunto de los estudios (Hébert, 1991), en que los hombres son señalados como los mayores protagonistas de la violencia, más allá de que un conjunto cada vez mayor de mujeres se involucren en la realización de actos de violencia. Esto es lo que los estudios cualitativos tienden a mostrar para la realidad uruguaya (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). De todos modos, como la percepción difiere de la realización, el hecho de que hombres y mujeres se involucren de modo diferente en las relaciones violentas entre pares o con el personal de la institución (Guimarães, De Paula, 1992), no implica que no perciban de forma semejante el clima conflictivo cuando este existe.

III – *Origen familiar y nivel sociocultural del centro*: la percepción de violencia y drogas es más fuerte en los centros con un nivel sociocultural medio, que en los centros ubicados en el extremo bajo y alto de la escala. Tomando a éste como un indicador de la pertenencia de clase, la importancia de la dimensión en lo que se refiere a la problemática de la violencia, se sitúa sobre todo en la existencia de desigualdades. Si bien un contexto de pobreza en una

sociedad fragmentada y desintegrada puede conducir a mayores hechos de violencia, la vivencia de un clima conflictivo – que es lo que expresa la percepción de violencias – existe sobre todo cuando coexisten códigos sociales diferentes para la resolución de conflictos, así como códigos de clase diferentes, en los comportamientos y conductas cotidianos.

Siendo que “...los centros ubicados en el estrato medio son los más heterogéneos desde el punto de vista sociocultural y por ende comprenden mayor probabilidad de registrar estudiantes socializados en diferentes pautas y formas de relacionarse.” (ANEP, 2000, p. 34) Las diferencias de códigos – y de comportamientos – cuando coexisten generan un aumento de la conflictividad. Por ello, en contextos de desigualdades sociales – de mayor poder explicativo que la pobreza en este caso –, la generación de un espacio pedagógico de diálogo y comunicación depende de la capacidad de las instituciones educativas de actuar como factores de integración social cuando surgen diferencias que, para el caso de Uruguay, no son propiamente culturales (de lengua o raza) sino específicamente de clase.

IV – *Capital educativo del Hogar*: aparecen leves diferencias en las percepciones de los estudiantes en relación al clima educativo de sus hogares. *En el caso de violencia y de drogas, la percepción de problemas tiende a aumentar gradualmente entre el estrato más bajo y el medio alto, descendiendo algo en el estrato más alto. Más precisamente, tanto para violencia como para drogas, la diferencia más marcada se encuentra entre los estudiantes pertenecientes al estrato bajo y el resto.* (ANEP, 2000, p. 23) Así, si bien este factor no parece diferenciar de modo significativo al conjunto del alumnado, los estudiantes de sectores más humildes parecerían identificar menor presencia de violencias o, tal vez, a “naturalizar” en mayor medida la existencia de las mismas.

Contexto educativo

V – *El tamaño de los centros de estudio*: la percepción de problemas de violencia, drogas y alcoholismo tiende a aumentar en los centros de mayor dimensión. *Así, por ejemplo, la cuarta parte (23%) de los estudiantes de los liceos de más de 600 alumnos identifica problemas de violencia mientras*

que, en los liceos de menos de 100 estudiantes, lo hace únicamente uno de cada diez (9,5%). (ANEP, 2000, p. 19) Ello indica que en establecimientos de gran tamaño, las dificultades del personal responsable por establecer un orden en el liceo, la impersonalidad de las relaciones y la heterogeneidad de las poblaciones que suelen concurrir, dificultan las posibilidades de generar una comunidad educativa integrada, afectando directamente el clima escolar.

CUADRO 2 – Porcentaje de identificación de problemas por diferentes variables. Variables educativas. Año 1999.

Variables	Violencia	Drogas	Alcohol
Tamaño del establecimiento			
Menos de 100 alumnos	9,5	3,3	3,9
Entre 101 y 300 alumnos	9,4	4	2,6
Entre 301 y 600 alumnos	15,2	6,1	3,5
Más de 600 alumnos	22,8	9,6	5
Tipo de centro			
Liceo Público	21,3	9,8	4,8
Liceo Privado	10,7	5,1	4,2
Escuela Técnica	21,5	5,3	4,3
Índice de disconformidad			
Alto	27,9	18	13,1
Medio Alto	24,1	11,9	7,3
Medio Bajo	19,4	7,8	3,9
Bajo	15	5,9	2,5
Expectativas de seguir estudiando			
Hasta 4° o menos	20	19,8	19,7
Terminar 2° ciclo	19,8	8,7	8,6
Realizar estudios terciarios	19,7	4,7	4,5
Puntaje promedio total de las 4 pruebas			
Bajo	20,6	9,1	5,2
Medio Bajo	20	8,9	4,7
Medio Alto	19,5	8,1	4,1
Alto	17,4	6,6	3,8

Fuente: elaboración propia en base a ANEP – Programas MESyFOD y UTU/BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizajes de los 3eros años del Ciclo Básico, 1999.

VI – *Incidencia del tipo de administración*: en los establecimientos públicos la percepción de violencia duplica a la que se observa en los establecimientos privados (de 21% en los públicos a 11% en los privados). Entendemos que este hecho se debe a un doble conjunto de factores: de un lado, a las condiciones de crecimiento y expansión del sistema público de educación, de otro, a los recursos estructurales con que cuenta cada sistema para enfrentar sus problemáticas de violencia.

En Uruguay, al igual que en otros países (Pontes, 2001), las características que acompañaron el proceso de transición democrática se vinculan al proceso de apertura de oportunidades escolares que absorbió a un amplio contingente de estudiantes provenientes de los sectores empobrecidos de la sociedad. Así, la expansión de la enseñanza pública en condiciones precarias consolida un proceso de cambio que ofrece caminos desiguales para los distintos sectores sociales. En lo que refiere a las condiciones sociales en que se desarrolla la tarea educativa en el Sistema Público y Privado de Enseñanza, encontramos que el Sistema Público se hace cargo de los alumnos que más problemáticas y carencias económicas y sociales enfrentan. Sumado a ello, la Enseñanza Pública cuenta con menos recursos estructurales (materiales y recursos humanos) para enfrentar los problemas que emergen en su interior. Ello, evidentemente, genera contextos educativos desiguales, expresión de lo cual son las diferencias en la percepción de violencias por parte de los estudiantes de ambos sistemas.

VII – *Índice de disconformidad*: a medida que aumenta la disconformidad del estudiante con su establecimiento y con sus prácticas de enseñanza, la percepción de problemas parece más acentuada. ...*así, por ejemplo, la proporción que identifica problemas de violencia en su centro es casi el doble entre los estudiantes con mayores niveles de disconformidad que entre los “más conformes”*.: 27,9% frente a 15%. (ANEP, 2000, p. 25) La generación de un clima escolar positivo se vincula así a la percepción de violencias, lo cual muestra que existe una variable institucional de peso. Ello se refiere a lo que Debarbieux (1999) define como “efecto establecimiento” o a lo que podemos identificar como

capacidad de “Liderazgo Pedagógico” del centro: esto es, el potencial para actuar con instrumentos pedagógicos sobre una determinada realidad social, construyendo respuestas que tanto pueden acrecentar como disminuir los problemas de violencia que el liceo enfrenta por condicionamientos sociales externos.

VIII – *Perspectivas de seguir estudiando*: las mismas no tienen relación con la percepción de problemas de violencia. De este modo, las proyecciones de la trayectoria escolar no serían determinantes en la percepción de un clima de violencia al interior del recinto escolar.

IX – *Puntaje Promedio de las 4 pruebas*: se observa que la percepción de problemas no parece estar fuertemente asociada con el desempeño de los estudiantes, considerado éste en función de las pruebas de aprendizaje aplicadas. De todos modos, existen algunas diferencias entre los estudiantes que han obtenido promedios más elevados, ya que son estos los que tienden a percibir menos problemas de violencia.

LOS ESTUDIOS DE CASO

Los primeros trabajos son de corte específicamente psicológico. En esta línea Cardoso y Correa (1996) 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 noventa. 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. 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.

A fines de los 90, encontramos dos investigaciones sociológicas. Un estudio del año 1998 implementado en dos Liceos Públicos de Montevideo¹¹ (Viscardi, 1999) y otro del año 2000 implementado en cuatro Liceos de Montevideo y del área metropolitana (Blanco, 2001). Partiendo de un marco conceptual que torna relativo – el fenómeno de la violencia en el espacio escolar así como el fenómeno criminológico; ambos trabajos procuran determinar conceptos propios de una Sociología de la Educación que permita abordar el fenómeno. Del análisis de ambos se desprende la existencia de fenómenos de violencia en el sistema educativo en Uruguay: en la presencia recurrente de agresiones verbales y físicas desde y hacia los integrantes de la institución, en los actos de depredación del patrimonio escolar y en la ruptura de normas sociales y de convivencia (Viscardi, 1999).

Retomando la noción de incivilidad de Charlot (1998) y Debarbieux (1999) se observa que, con relación al problema de la Violencia en los liceos la mayoría de los hechos observados responden en realidad a incivildades. Al analizar el conjunto de las sanciones escolares aplicadas en los Cuadernos de Conducta, podemos observar las diferencias en la emergencia del fenómeno: el 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 el 42% a violencias propiamente dicho (agresiones físicas y verbales hacia compañeros o hacia los docentes y depredaciones). La constatación no torna relativo el peso de aquellas conductas que se definen como propiamente violentas (agresiones verbales y físicas y depredaciones),

¹¹ Esta investigación tuvo por objetivos 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 y analizar las representaciones que tenían de la violencia en el liceo, directores, docentes, adscriptos y estudiantes.

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” (Viscardi, 1999).

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. En este sentido se ha encontrado que más que “alumnos violentos” hay grupos que cambian de comportamiento en función del docente a que se enfrenten. Esta dificultad de incorporar un patrón común de comportamiento y la extrema variación en función de la “personalidad del profesor” son factores que muestran la debilidad del sistema en imponer un orden y transmitir pautas de conducta a los estudiantes (Blanco, 2000).

De los trabajos se desprende que la violencia constituye un concepto relativo y relacional. efectivamente, desde el punto de vista de 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. Sin embargo, la polivalencia del concepto 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, la alteración del orden de la clase y del liceo, el empleo de un lenguaje “vulgar” y el uso de indumentaria incorrecta. El punto de vista de los docentes es, entonces, mucho más abarcador respecto a lo que significa la violencia en los liceos, llegando en algunos momentos, a percepciones de exceso que desbordan el problema al identificar como violencia cualquier conflicto, desacuerdo, desorden o desencuentro de opiniones. Incluye, de este modo, el concepto de incivildades, concepto que supera el de las meras violencias físicas, las cuales son apuntadas por los alumnos (Viscardi, 1999).

Por otra parte, los profesores en conjunto, concuerdan en que la violencia es un problema real, que aqueja la vida diaria de las instituciones. Aquí, el rasgo que se destaca de forma general es el de que ésta es 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”. Entre los estudiantes tal consenso no existe y para muchos de ellos la violencia no es un problema real de los centros educativos. Aunque es difícil delimitar hasta qué punto ello obedece a una naturalización del fenómeno por parte de los estudiantes, o a una percepción de exceso por parte de los docentes, la investigación muestra, de hecho, la emergencia de graves violencias dentro de los centros educativos.

En tercer lugar, en el trabajo de Viscardi, al profundizar en el conjunto de hechos que se hicieron presentes en los dos liceos investigados, se observó que la violencia tiene diferentes significados o, si se quiere, que las violencias cometidas tienen por meta atacar contra objetivos que son de diferentes tipos. 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:

- I- 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. Asimismo, se manifiesta 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). Finalmente, en la existencia de situaciones en 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).
- II- Sociabilidad violenta entre jóvenes. Se trata de la presencia de un mecanismo de socialización que pasa por el uso de la

fuerza en una lógica ritualizada y que establece jerarquías dentro de los liceos. La relación con la violencia y las estrategias para preservarse de la misma forman parte de la vida escolar, generando en 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.

- III - Conflicto escolar. Estos conflictos 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.
- IV - Un cuarto punto a agregar, que no forma parte de aquellos planteados por Debarbieux podría incluir los hechos de violencia ocurridos en el marco de las movilizaciones gremiales de los estudiantes (ocupaciones de los liceos), en que la interferencia de la fuerza policial a pedido de las autoridades de la Enseñanza dio lugar a hechos de violencia. En este sentido, entendemos que las demandas de los estudiantes también se vinculan a una dimensión política que no puede ser excluida y que si bien no forma parte de la reproducción de una violencia difusa, ya que tiene por meta reclamar a la Institución Educativa y a las autoridades gubernamentales, a dado lugar a la emergencia de conflictos y enfrentamientos serios dentro del Sistema Público de Educación.

Otro factor de importancia se encontró en las diferencias por asignaturas impartidas. Al analizar por área de conocimiento las sanciones de conducta impuestas por los docentes a sus alumnos, se encontró que existen diferencias¹² (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). De hecho, aquellos docentes pertenecientes al área de las Ciencias Exactas

¹² Constituyen la base de datos relevados en Viscardi, N. (1999) todas aquellas sanciones solicitadas en las dos instituciones en que se trabajó por parte de docentes, adscriptos y directores desde el inicio del año lectivo en marzo de 1998 y hasta fines de octubre de ese año.

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% y las de los profesores de Idiomas y de Lenguas el 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 (Viscardi, 1999).

Finalmente, los resultados de las investigaciones muestran que los centros estudiados no actúan del mismo modo frente a la problemática. En el primer trabajo, 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 alumnado. 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; de que la gestión que los centros hacen del conflicto tiene incidencia en el fenómeno (efecto institución). En este caso, la selección de dos instituciones situadas en medios sociales similares no permite testar la primera hipótesis. En cambio, permite afirmar que la diferencia verificada se debe a un “efecto institución”, dada la homogeneidad del medio social (Viscardi, 1999).

3. LAS ACCIONES SOBRE LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EN URUGUAY

Existe un amplio conjunto de acciones que se han llevado a cabo para dar respuesta a los fenómenos de violencia en el sistema educativo uruguayo. En general, estas han partido de la Administración Nacional de Educación Pública, llevándose a cabo, en varias ocasiones, en colaboración con otras instituciones u organismos. Los programas de mayor nivel de generalidad se aplican en centros educativos en los que pueden haber diversos niveles de receptividad. Es por este motivo que incluimos también la perspectiva de los actores de los centros educativos en relación a las respuestas que deben darle frente a los problemas de violencia en los liceos ya que serán estos quienes, en cada caso, “receptionen” y “traduzcan” los objetivos de los diferentes programas.

PROGRAMAS CENTRALES DE INTERVENCIÓN (ANEP)¹³

Hemos iniciado la descripción a partir de las experiencias que se diseñan e instrumentan con recursos de la propia ANEP, para luego detallar aquellas que se realizan en coordinación con otras Instituciones externas al sistema. En el caso de las experiencias a nivel

¹³ La relevancia de los programas centrales e interinstitucionales de acción contra la violencia en la escuela se basaron en el Proyecto presentado por Fundared (2001) a la Licitación URU/98/007/069, «Apoyo a la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana» y en material relevado en el Departamento del Alumno de Inspección de Enseñanza Secundaria, en colaboración con la Coordinadora del Departamento.

intra-institucional, se trata de experiencias que son instrumentadas desde los distintos subsistemas de ANEP. Las experiencias de nivel interinstitucional son aquellas que realizan los subsistemas de ANEP en coordinación con otros programas públicos o privados.

1. *Educación Primaria*. En primer lugar la *Capacitación a docentes de Educación Primaria* que se lleva a cabo desde el Consejo de Educación Primaria y la Federación Uruguaya de Magisterio. Desde 1995 a la fecha se llevan a cabo diversos niveles en Asesorías, Talleres, Cursos en los que se hace referencia a la temática de la Violencia. El proyecto se articula con el Instituto Nacional del Menor, la Comisaría de la Mujer y el Instituto Nacional de la Mujer y del Niño.

Con un alcance limitado a las Escuelas de Tiempo Completo (escuelas de la Reforma Educativa) se implementa el *Proyecto de fortalecimiento del vínculo Escuela/Familia/Comunidad* a nivel de Educación Primaria en el MECAEP. El proyecto trabaja en 12 escuelas de Tiempo Completo ubicadas en los Departamentos de Montevideo, Canelones y Maldonado en contextos considerados como muy desfavorables. El programa cuenta con asistentes sociales y Psicólogos. En estas escuelas se priorizó la necesidad de “intervenir en las situaciones de violencia y agresividad de los niños/as”. Es así que se han implementado líneas de trabajo en este sentido en los distintos niveles de intervención: docentes, familias, niños/as y comunidad. En esta línea se han realizado experiencias de Proyectos de Convivencia, Acuerdos de Reparación así como talleres sobre “Derechos de los niños/as y adolescentes”, “Buen Trato” y Prevención de la Violencia Doméstica; todo ello con la meta de Prevenir las situaciones de violencia en la Escuela, la familia y la comunidad. Estas líneas de trabajo han tenido logros relativos según los contextos en los que está inmersa cada escuela, y según las dinámicas institucionales de éstas.

En esta misma línea, también MECAEP de Educación Primaria, implementa la *Capacitación a docentes en proyectos de convivencia en Escuelas de Tiempo Completo*. Se realizan cursos de capacitación que se instrumentan a través del dictado de cursos teóricos y del seguimiento de proyectos implementados en el ámbito del aula y del centro

educativo, junto con los Proyectos de Convivencia. Estos cursos y la implementación de los proyectos a nivel de Centro tienen por objetivos mejorar el clima de convivencia en las escuelas, y disminuir las situaciones de violencia.

En el programa también se incluye, focalizar en la formación docente. *“Todos los niños pueden aprender”* de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN. El Programa abarca 74 Escuelas seleccionadas como población de riesgo. Dentro de este Programa, el Equipo Multidisciplinario que trabaja los problemas de conducta y de malestar dentro de las escuelas, realiza talleres para Maestros de las escuelas que abarca este programa, con una frecuencia semanal desde 1998 a la fecha. Se publicaron Boletines de apoyo al mencionado Programa.

Desde la Inspección de Educación Primaria y junto con la Suprema Corte de Justicia se implementa el *Programa sobre Derechos y Deberes de los niños/as*. Implementado desde 1998, los objetivos del proyecto son los de trabajar sobre los Derechos de los niños/as y adolescentes y fomentar los valores de solidaridad, tolerancia y respeto, todo ello apuntando a mejorar el clima de convivencia en la escuela y prevenir las situaciones de violencia. En el año 2000 se realizó una actividad con todos los niños/as pertenecientes a las escuelas que abarca este programa en el departamento de Florida, donde se implementó una primera evaluación del mismo. Asimismo se realizó otra actividad de este tipo, con los maestros. En estas instancias se evaluaron los resultados del programa como muy positivos, ya que había mejorado la convivencia en las escuelas.

2. *Educación Secundaria*. Una de las primeras acciones implementadas desde el CODICEN es el *Área de compensación de “dificultades múltiples de aprendizaje”*. En el año 1986 se crean cuatro áreas de compensación para atender a los alumnos con dificultades especiales, que cursaban el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. El área mencionada, que permanece en aquellos liceos que no han ingresado a la Reforma del Ciclo Básico de 1996, tiene como objetivo trabajar en pequeños grupos con aquellos alumnos que presentan dificultades específicas de conducta, problemas familiares y en su

entorno sociocultural. Esta área de compensación apunta a prevenir situaciones de violencia y de riesgo, a mejorar la integración lical y promover la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

En el año 1993, el Consejo de Educación Secundaria instrumenta la *formación de Equipos Multidisciplinarios* de Asistentes sociales y psicólogos en algunos Liceos de Montevideo y Canelones. Dichos Liceos se consideraron en ese momento como Liceos de Riesgo, luego se denominaron como Liceos de Zonas de Riesgo, y posteriormente como Liceos de Atención Prioritaria. En la actualidad, estos equipos están desempeñando su apoyo a la Dirección en casi todos los Liceos de Primer ciclo de Montevideo y de Canelones. Los equipos se desempeñan en las instituciones educativas teniendo como uno de sus cometidos implementar acciones tendientes a la prevención de la violencia así como la de intervención en situaciones conflictivas, ya sean individuales o grupales. Para el cumplimiento de estos objetivos se instrumentan estrategias de intervención a nivel grupal, familiar y/o de trabajo en red con la comunidad.

En Junio de 1996 la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN crea la *Comisión de Prevención de la Violencia en Educación Secundaria*. La misma constituye un equipo de respaldo a las Direcciones de los Centros Educativos ante situaciones de violencia para los tres subsistemas, Primaria, Secundaria y UTU. Para cumplir con este objetivo, la Comisión ha instrumentado reuniones con Directores y Profesores Orientadores Pedagógicos del Ciclo Básico con el fin de recabar información y demandas puntuales de apoyo a situaciones especiales. Asimismo, ha priorizado la Formación Permanente de los técnicos integrantes de los Equipos Multidisciplinarios (Psicólogos, Asistentes Sociales y Profesores Orientadores Pedagógicos) residentes en los Liceos considerados de atención prioritaria de Montevideo y Canelones, con jornadas mensuales de una duración de 4 horas aproximadamente.

En el año 2000, dentro de la Inspección Docente del Consejo de Educación Secundaria se crea el *Departamento del Alumno*. El mismo es un Departamento de referencia para los equipos de dirección y los alumnos ante situaciones que afecten la integridad física y moral del educando. Sus objetivos son coordinar acciones entre los distintos

grupos de trabajo existentes en el momento, a saber: Equipos de Dirección, Consejo, Inspección, Grupo coordinador de los Equipos Multidisciplinarios, PEPSA, etc. Asimismo, se procura articular estrategias de acción con departamentos de atención al alumno de ANEP, Bienestar estudiantil, Departamento de Diagnóstico, Gerencia de Programas Especiales y Gerencia de Innovaciones educativas. Fuera del sistema educativo, se procura generar una red de sostén social con instituciones gubernamentales y no gubernamentales: Ministerio de Salud Pública, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Cultura y ONGs. Por otra parte, se propone relevar información a efectos de orientar las acciones de intervención desde la atención preventiva, de detección y derivación especializada y divulgar la existencia de los nuevos recursos disponibles a los centros educativos generando espacios de información y participación de los alumnos.

El Departamento del Alumno lleva a cabo algunos proyectos con recursos propios y otros en colaboración con instituciones externas. Sus líneas de trabajo son las siguientes: 1) Integración de alumnos con capacidades diversas; 2) Contención y asistencia a alumnos en situación de emergencia social (desertores del sistema); 3) Contención, asistencia y tratamiento pedagógico-didáctico a jóvenes desertores en situación de marginación. En este marco se implementa el *Proyecto Casa Joven*, junto con la Red de Casas Jóvenes del INAME, el CECAP y el Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Educación y Cultura. El objetivo del mismo es procurar la reinserción y de baja de los Índices de deserción en el Sistema de Enseñanza Secundaria. 4) Servicio educativo a aspirantes a cursos en situación de reclusión. Los programas y proyectos que coordina y ejecuta son los siguientes:

- I - *Proyecto Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva* (Programa de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior). El objetivo del proyecto es el de preparar a los docentes de las instituciones de enseñanza pública para transmitirle a los alumnos de Primaria, Secundaria y UTU valores de tolerancia, respeto mutuo y convivencia pacífica en los Centros Educativos. El docente, en este

emprendimiento, es visto como el sujeto más importante para transmitir estos valores. El proyecto es financiado con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo y ejecutado por la ONG Foro Juvenil.

- II - *Proyecto “Aprender a Decidir”. Educación de Resonancia comunitaria en Salud Sexual y Reproductiva para adolescentes y adultos* (junto a la ONG Defensa de los Niños Sección Uruguay). Se procura brindar educación en sexualidad a adolescentes para superar las condicionantes que impone el proceso de socialización de género que da lugar a la generación de una educación sexista y a la reproducción de las desigualdades de poder¹⁴.
- III - *Convenio para la prevención del consumo problemático de drogas* (Junto con el Ministerio del Interior – Junta Nacional de Drogas – Ministerio de Salud Pública – Gerencia de Programas Especiales de la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa del Consejo Directivo Central de la ANEP). Se procura coordinar acciones a los efectos de formular estrategias comunes consensuadas para la prevención y atención de problemáticas vinculadas al uso de drogas en el ámbito de la Enseñanza Media, mediante la realización de programas de sensibilización y capacitación del personal docente y no docente de los centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) y la extensión de dichos programas a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente y Centros Regionales de Profesores. El convenio entró en vigencia en el año 2002.

¹⁴ En la actualidad, y en esta línea temática, se está elaborando un proyecto a nivel nacional entre el Instituto Nacional de la Mujer y del niño del Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto Nacional del Menor, el Instituto Nacional de la Juventud y la ANEP (Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional). El mismo consiste en la generación de un plan nacional para una sexualidad saludable, centrado en la educación en valores y en diferentes dimensiones: social, biológica y psico-afectiva.

IV - Proyecto “*Acciones sobre las enfermedades sociales*”, junto con la Unidad Nacional de Medicina Familiar ASSE-MSP, PEPSA-UNAMEFA. Se procura asesorar a los Directores, Profesores, Administrativas y Personal de Servicio acerca de cómo implementar áreas educativas de protección de la Salud en las instituciones educativas y comunidades adyacentes. El médico de familia, conjuntamente con los equipos de apoyo de los liceos, buscará un enfoque médico social comunitario y su inserción como colaborador de los proyectos de Centro Educativos ya existentes en los liceos en materia de salud. La implementación del Plan estará a cargo de los directores de los liceos.

Finalmente, el *Departamento de Diagnóstico Integral* dependiente de la gerencia de Proyectos Especiales y Experimentales del CODICEN desarrolla las actividades de un Equipo Interdisciplinario que atiende a niños y adolescentes con trastornos de personalidad y de comportamiento. Desde allí se realizan actividades de prevención y atención, dirigidas a la población escolar, las Escuelas y las familias, de Montevideo y el Interior, vinculadas a la violencia y al problema de conducta. Las estrategias de trabajo del equipo interdisciplinario son tanto abordajes institucionales, como grupales e individuales, con apoyo en red de los recursos comunitarios y del sistema Educativo. Este equipo también coordina talleres para maestros en Montevideo y en el interior del país así como la realización de boletines de apoyo para los docentes.

PROGRAMAS INTERINSTITUCIONALES

En primer lugar, encontramos el proyecto *Comunidad de Aprendizaje* que se implementa entre la Intendencia Municipal de Montevideo, el Programa de Adolescentes de la Facultad de Psicología y el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional de la ONG El Tejano. Desde 1998 a la fecha se desarrollan actividades en dos Escuelas de Enseñanza Primaria y un Liceo de

Enseñanza Secundaria. Tanto las escuelas como el Liceo se encuentran ubicados en la zona de Nuevo París y Cadorna. Este proyecto tiene como objetivos “Mejorar el clima de convivencia en los centros educativos trabajando a nivel del vínculo y fortalecer la inserción de los Centros Educativos en las Redes Comunitarias”, a través del trabajo con los docentes, niños/as, jóvenes, familias y la comunidad. La Reforma Educativa permite trabajar con los jóvenes en un espacio diferente, como lo es el Espacio Adolescente. Desde allí se ha trabajado la metodología de taller, juegos y dramatizaciones de las temáticas de sexualidad, enfermedades de transmisión sexual (ETS), género, drogas, violencia, resolución de conflictos y como eje transversal de la propuesta, se apuntó al trabajo en lo que se refiere a los vínculos y la convivencia. Se trabajó la tolerancia, la diferencia, la capacidad de escuchar, el trabajo en equipo, y la mediación. En estos grupos también se comenzó a trabajar los acuerdos de convivencia y de reparación. En lo que respecta a los logros alcanzados se puede evaluar que se han advertido logros fundamentalmente entre pares y que esto ha mejorado la convivencia tanto en las Escuelas como en el Liceo.

Desde la órbita estatal, el Ministerio del Interior a través de la *Dirección Nacional de Prevención del Delito*, en la División Mujer y en la División Adolescentes trabaja en Centros Educativos situados en contextos críticos. En lo que respecta a Primaria realiza una intervención fundamentalmente en los casos de ausentismo y apoyo a las situaciones de violencia familiar. En el ámbito de secundaria se han realizado actividades en respuesta de algunas Direcciones liceales, así como en la UTU se han comenzado actividades con el cuerpo Directivo fundamentalmente en lo que atañe a la prevención de conductas de riesgo vinculadas al alcoholismo y a las drogas.

La ONG El Faro ha realizado actividades a nivel de Enseñanza Secundaria a través del *Proyecto Centro EL FARO*. Este es un centro de atención a mujeres jóvenes víctimas de maltrato y abuso sexual. Este proyecto ha realizado actividades de taller con Profesores Orientadores Pedagógicos, Asistentes Sociales y Psicólogos de los Equipos Multidisciplinarios pertenecientes a Liceos de Enseñanza Secundaria (de Montevideo y Canelones) en el local del Centro EL

FARO. Asimismo se han realizado algunas intervenciones puntuales y talleres en los Centro Educativos.

Finalmente, encontramos el *Programa Universitario Apex-Cerro*, Programa de Atención Primaria y Extensión. Entre los años 1993 y 1996 se desarrollaron actividades en diferentes niveles vinculados al Subprograma "*Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Conducta en niños escolares*". Estas actividades fueron: a) Talleres para maestros y universitarios de la zona, en temas emergentes en la zona del Cerro: Violencia y Agresividad en las escuelas, Patologías de la Conducta en niños, Desarrollo neuropsicológico del niño, Lenguaje, Psicomotricidad, Estructuración psíquica en sectores de pobreza, Trauma psíquico y Violencia, Maltrato infantil, Prevención en salud mental infantil, etc; b) Investigación -Acción en una Escuela Pública de Requerimientos Prioritarios. Trabajo en medidas compensatorias a los problemas de aprendizaje y conducta; c) Descripción de una población de niños al ingreso escolar, en una zona de pobreza crónica.

En suma, el panorama global sobre las acciones referidas a violencia en la escuela muestra algunas particularidades en Uruguay. En lo que refiere a la cobertura regional, la mayoría de las acciones parecen ubicarse en centros educativos de Montevideo y de Canelones. Aunque esto obedece al hecho de que la mitad de la población del país se concentra en estos departamentos, parecería que hay una falta de atención a los demás centros educativos del país. Por otro lado, aunque gran parte de las acciones se sitúan en el ámbito de la Enseñanza Media, un conjunto importante de ellas atiende la realidad de la Enseñanza Primaria.

Los programas muestran diversos focos de la atención que brindan. En varios de ellos, el centro de la acción es el propio alumno, como en el caso del área de Compensación de dificultades múltiples de aprendizajes, del Programa de Derechos y Deberes de los niños/as, del Departamento de Diagnóstico de la Gerencia de Programas Especiales o del programa "todos los niños pueden aprender". En otros casos, el objetivo del programa es el apoyo a la actuación del Liceo y sus Docentes y Directores, como es el caso de los Equipos Multidisciplinarios y de la Comisión de Prevención de la Violencia. Otra línea la constituyen aquellos programas que procuran incidir

en la formación del docente, como es el caso del Programa de Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de violencia del Programa de Seguridad Ciudadana / Bid – uno de los proyectos más ambiciosos en la actualidad, de la Capacitación a Maestros de Educación Primaria y del Mecaep en Escuelas de Tiempo Completo. Finalmente, en algunos casos se procura el fortalecimiento del trabajo en Red, con otros actores sociales, como en el caso de los diversos proyectos que implementa el Departamento del Alumno, el programa Mecaep, el Departamento de Diagnóstico de la Gerencia de Proyectos especiales y el Programa Comunidad de Aprendizaje. El Departamento del Alumno y el Programa Apex fueron los únicos que promovieron investigación sobre el tema.

En lo que refiere a la implementación de estas acciones, la manifestación histórica del fenómeno, que emergió en la década de 1990, hizo que a medida que fueran aumentando las acciones implementadas a lo largo del periodo, las mismas se aunaran a los mecanismos institucionales que la Reforma Educativa puso en pie. Ello responde en parte al hecho de que uno de los objetivos de la Reforma es el de fortalecer el Sistema de Educación Pública como sistema de integración social, en el que el problema de la violencia en la educación pasa a ser una manifestación central de los nuevos problemas sociales que la educación enfrenta. En este sentido, el eje de acción supone el fortalecimiento de instrumentos pedagógicos, del trabajo de articulación en redes, de la capacitación a docentes y de la atención a estudiantes, de aquellos centros situados en contextos críticos. En el caso de la Educación Primaria ello se produce a través de las Escuelas de Tiempo Completo, básicamente. En el caso de la Educación Secundaria, a través del fortalecimiento de las instancias de gestión, del espacio expresivo y de los Equipos Multidisciplinarios como nuevo instrumento de la Reforma Educativa, que sirven de nexo entre las instancias centrales de coordinación y los centros educativos en lo que refiere a la atención de las problemáticas sociales. Tanto la Comisión de Prevención de la Violencia como el Departamento del Alumno se basan en el trabajo con estos equipos.

MÁS ALLÁ DE LOS PROGRAMAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

Es importante tener en cuenta que, más allá de los programas específicos que procuran dar respuesta a los fenómenos de violencia, cada una de las acciones se implementa en centros que tienen climas y reacciones diferentes. A nivel micro, sobre la base del estudio de caso desarrollado en dos liceos de Montevideo (Viscardi, 1999) puede decirse que el panorama que brindan las instituciones muestra que no existe acuerdo por parte de los centros en lo que refiere a las alternativas de hacerle frente a los hechos de violencia que emergen. Esta constituye una constatación fundamental a la hora de evaluar qué impacto pueden tener los diversos programas y acciones que, más allá de sus cometidos, dependen para su éxito, de la aceptación y comprensión de los actores que habrán de implementarlos. En este sentido, la comprensión de la lógica de los actores es una variable básica a la hora de definir las posibilidades de aplicar determinadas acciones.

El panorama encontrado en los centros estudiados puede describirse a través de cuatro reacciones o respuestas básicas que coexisten simultáneamente entre los docentes: la frustración muchas veces unida a la severidad o represión disciplinaria (aplicación del Reglamento de Conducta para resolver los conflictos); remitir los alumnos problemáticos para una consulta psicológica; la acción a nivel de aula intentando adaptar los contenidos del curso y finalmente la acción a nivel de la comunidad, con los padres de los alumnos. Estas respuestas representan a grandes rasgos los puntos de vista de los responsables de la institución. Las mismas muestran la disparidad de alternativas manejadas y la falta de una discusión institucional respecto a los criterios que deben seguirse. 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 en su mayoría exigen de respuestas inmediatas. Por este motivo, en muchos casos la sanción disciplinaria aparece como la forma básica de gestión del conflicto y de reacción frente a hechos violentos (Viscardi, 1999).

Por otra parte, estas diferencias se traducen en lo que la Profesora Graciela Infanzón, Coordinadora del Departamento del Alumno de la Inspección Docente del Consejo de Educación Secundaria, denomina como capacidad de “Liderazgo Pedagógico” de los centros. En este sentido, se entiende que un elemento clave para la aplicación exitosa de las diversas estrategias de intervención es el perfil del Director, el cual puede oscilar entre un perfil más administrativo o más pedagógico. Según la Coordinadora del Departamento del Alumno:

Algunos directores tienen un perfil más administrativo, buscan tener el centro en orden y hay una escasa participación de los alumnos en la elaboración de las normas y en la disposición de los espacios de escucha. El énfasis está puesto en el control, y esa dinámica produce el efecto de vaciar el espacio pedagógico, estimulando el espíritu fiscalizador y la demanda de sanciones. Esto se produce cuando el Director procura ser el aplicador “prolijo” de un currículo prescrito. El currículo es una norma, pero requiere dinamizar los espacios pedagógicos.

El director con Liderazgo Pedagógico transforma toda situación de conflicto en una situación educativa, apuntando a la comunicación. Encontramos así los liceos con perfil pedagógico propio, en los que suele ser bajo el índice de fracaso escolar y de deserción, todo ello vinculado al trabajo con los padres y a la construcción de una comunidad educativa.

A nivel general, se observa la necesidad de un diagnóstico global acerca de la implementación y del impacto que tienen las diversas acciones, proyectos y programas en curso para enfrentar la Violencia en el Espacio escolar en Uruguay. Dicho diagnóstico permitiría tener una visión de conjunto acerca de cuáles son los programas de mayor aceptación y mayor eficiencia frente a la problemática. Ello debería complementarse con un análisis respecto al “clima de centro” frente a la emergencia del problema: la importancia del perfil del centro y de los proyectos que cada institución construya es determinante a la hora de implementar – o desconocer – las herramientas existentes y disponibles. De este modo, un diagnóstico global de las tendencias existentes en cada centro y de las razones que puedan explicar estos tipos de comportamientos, permitiría predecir el éxito de las acciones y programas a implementar.

4. CONCLUSIONES

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

En general, los datos generados desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se refieren a percepciones del fenómeno. Aunque permiten alcanzar un panorama general y vincular el fenómeno con otras variables explicativas, al permanecer en el momento “subjetivo” de la medición (la opinión o percepción), imposibilitan una comparación objetiva en la medición. De este modo, entendemos que se hace necesario implementar una serie de instrumentos que permitan conocer a fondo la problemática, estableciendo claves regionales, sociales e institucionales (incluyendo tanto el análisis de las instituciones públicas de educación como de las privadas) que permitan un abordaje integral de las mismas y una mejor implementación de las acciones y programas que buscan enfrentar la violencia en el sistema educativo en Uruguay. Asimismo, dichos instrumentos de medición permitirían comparar la realidad uruguaya con la de otros países tanto en la región como a nivel internacional, lo que ayudaría a comprender tanto las particularidades del caso uruguayo, como las semejanzas con otros países.

Del análisis esbozado se desprende que los factores que, a nivel social, inciden más en la percepción de violencias en los estudiantes se vinculan a la región del país y al medio sociocultural en que se insertan los liceos. La primera dimensión se relaciona con la mayor o menor presencia de hechos de violencia en las distintas regiones, que parecería reflejarse en la percepción diferencial de violencias en los centros educativos. En relación a la segunda, la presencia de

desigualdades sociales al interior del centro escolar aumenta la percepción de violencias entre los alumnos.

Por otra parte, la influencia del tamaño del establecimiento (a mayor tamaño, mayor percepción de violencias) y del tipo de establecimiento (mayor percepciones de violencia en liceos públicos) constituyen variables que muestran la conformación de trayectorias escolares desiguales en Uruguay, conformación que tiene incidencia en la producción del fenómeno. En este sentido, son los establecimientos públicos los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad frente a la problemática de la violencia.

Las diferencias del punto de vista de alumnos y profesores muestra que la violencia es un concepto relacional y no estático, es decir, inherente al fenómeno. Ello explica la necesidad de trabajar con un concepto amplio de la misma, partiendo 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. Estas diferencias giran 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.

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. En comparación con lo que se entiende como violento en general (presencia de crímenes y delitos), las instituciones escolares representan, de todos modos, espacios de bajos niveles de inseguridad, dado que la mayoría de los hechos catalogados como violencias son, en realidad, incivildades: ruptura de normas escolares y de convivencia. En este sentido, lo que la Violencia en el Espacio Escolar muestra es, sobre todo, una crisis de la eficacia socializadora de la escuela, que se traduce en la dificultad de la organización por transmitir normas y valores.

Por estos motivos, este fenómeno no solamente “viene de afuera”, como producto del aumento de la violencia en la sociedad y de sus diferentes manifestaciones en los jóvenes que muchas veces

son protagonistas de las mismas, sino que también 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. En los estudios más globales, la relación existente entre la disconformidad con el liceo y la percepción de fenómenos de violencia refuerza estas conclusiones. Por ello es necesaria la creación de un clima escolar que permita la tarea pedagógica estableciendo el diálogo, generando normas de convivencia establecidas y reconocidas por todos sus integrantes y transformando los conflictos que emerjan en instancias para el crecimiento personal y colectivo.

SOCIEDAD Y ESCUELA EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR.

La violencia que se produce en el espacio escolar se vincula a la articulación existente entre escuela y sociedad. Por ello, es necesario detenernos en algunas dimensiones que se refieren a la construcción social de la conflictividad escolar tanto en el vínculo docente – alumno como en la articulación escuela – sociedad. En lo que hace a la relación docente – alumno. Aunque amparados en la distancia que confiere la situación de adulto – profesor al interior del centro y en relación a 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 vinculado a la violencia simbólica 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.

Conjugado esto a la formación docente que reciben los profesores y maestros, 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. El desajuste existente entre las expectativas laborales de los docentes, 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 (Viscardi, 1999). 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 está constituida por lo que es sentido como el desinterés, la falta de respeto y de motivación de los estudiantes, acrecentado todo ello por la desvalorización social de la profesión docente (Weber, 1997), que refuerza este conflicto.

En lo que se refiere a la relación docente alumno, también el establecimiento del juicio escolar está presente en la gran mayoría de los desencuentros (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). 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 que en la mayoría de los casos, están 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).

En lo que se refiere a la articulación escuela – sociedad, 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 que afectan la estructura del retiro del Estado y de la falta de políticas públicas universales. La presencia creciente en el sistema educativo 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, al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo, cuestión central en lo que se 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 como una expresión de las dificultades que encuentra la educación en la sociedad uruguaya actual para llevar a cabo sus objetivos.

Asimismo, como es sabido, una de las funciones centrales de la escuela es habilitar el ingreso al mundo del trabajo, siendo una de sus funciones principales el otorgamiento de créditos escolares que capacitan para el mundo laboral. (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 consolide evidentemente 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 sobrevivir en contextos de carencia de trabajo.

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 en 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 mediante el ingreso de los sectores más necesitados, 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 la 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 la familia sobre el que la escuela estableció su patrón de relacionarse. 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 verbas, 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 de cada trayectoria familiar.

ENFRENTAR LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN DESAFÍO SOCIAL

Es preciso valorizar las respuestas institucionales a las violencias que emergen en el espacio escolar, un problema vivido cotidianamente, que puede dar 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 dentro del espacio escolar, mecanismos que a menudo son reproducidos en el recinto educativo por vía de las exclusiones escolares. Sin embargo, es necesario recordar que los actos que los alumnos protagonizan muchas veces realmente 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).

La formación docente (fortalecida en muchos de los programas implementados en Uruguay) 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 persistencia de la población no escolarizada 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)

En Uruguay, el conjunto de respuestas institucionales procuran 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. 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 que procede de los centros. Así, se hace imprescindible el fortalecimiento de las acciones institucionales y centrales existentes y llevadas a cabo en la actualidad, lo cual, desde nuestro punto de vista, supondría:

- el fortalecimiento de programas integrales de acción, que incluyan la articulación entre el sistema educativo, los centros educativos, las autoridades de dichos centros, los alumnos y la comunidad del centro. En este sentido, la mayoría de los programas tiene como objetivo de sus acciones únicamente uno de estos niveles.
- La definición de líneas de trabajo duraderas, de modo de ir generando una política sostenida en la materia.
- Para la generación de una política sostenida e integral, se necesita también de una ampliación de la cobertura de estas acciones al conjunto del país, dado que las mismas se encuentran en general circunscriptas a los Departamentos de Montevideo y Canelones.
- Asimismo, se necesita ampliar la cobertura al conjunto de los centros educativos que no han pasado por el proceso de Reforma, y en los que es menor la cantidad de acciones implementadas.
- Por otra parte, si bien existen algunos programas puntuales en Educación Primaria, también se hace necesario ampliar el radio de las acciones de prevención a este nivel, y de forma coordinada con las de Educación Secundaria, que podrían constituirse en continuación de estas.
- Finalmente, fortalecer la investigación en el tema dado que la carencia de datos globales (magnitud de las violencias en los centros, diferencias institucionales, diferencias regionales, etc.) dificulta la delimitación de necesidades y la orientación de las acciones.

En el ámbito de Educación Secundaria, el Departamento del Alumno constituye un avance significativo en ese sentido, dado que ha procurado concentrar una serie de acciones y proyectos e implementar líneas definidas de trabajo, que articulan desde las técnicas específicas de prevención de la violencia (técnicas de la mediación), hasta el trabajo en redes – con la comunidad del centro y con otros actores de la sociedad civil y del Estado –, además de profundizar la Formación Docente a través de cursos y Talleres y

del Programa de Fortalecimiento a la Formación Docente del BID, que supervisa. Sin embargo, las debilidades de su modelo parecen radicar en la excesiva dependencia del perfil del centro educativo para la aplicación de sus políticas y de la falta de Recursos Humanos y Materiales para implementar el conjunto de estas acciones.

En suma, si bien se está trabajando intensamente en la problemática a diversos niveles, el panorama general parece estar marcado por una multiplicidad de acciones que, en su totalidad, resultan muy fragmentarias. En este contexto, y en un marco en que las condiciones sociales, económicas y políticas favorecen los factores que inciden en la generación de violencias al interior del espacio escolar, la naturalización del fenómeno 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” que las que se instalan en los programas y proyectos institucionales o de centro que son de gran complejidad, exigiendo alta dedicación de recursos humanos, de recursos materiales y de tiempo. En este sentido, medidas tales como enrejados de los locales, policías en su interior y aplicación rigurosa del sistema de disciplina, dispensan a un conjunto de actores sociales y políticos del necesario debate. Y por esta vía, siendo que en la mayoría de los casos son las instituciones públicas las que más sufren los problemas de violencia, serán otra vez los sectores sociales más necesitados y los que asisten a la educación pública quienes sufrirán más los efectos de este modelo, ampliando las desigualdades sociales de la sociedad y contribuyendo a su fragmentación.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANEP. *Comisión de prevención de violencia en educación secundaria*. Montevideo: Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, 1996.

_____. *Compendio de normas vigentes: normas relativas al ciclo básico de educación media*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, 1998a.

_____. *Compendio de normas vigente: normas relativas a los alumnos*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, 1998b.

_____. *Tabulación de las encuestas de opinión aplicadas a los alumnos*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, 2002b.

_____. *Tabulación de los datos aportados por los directores en la ficha de relevancia*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, 2002c.

_____. *Violencia en los centros educativos*. Montevideo: Ciclo Básico, Consejo Directivo Central/División de Planeamiento, 1995.

_____. *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP, 2002a.

_____; MESyFOD; UTU/BID. *Cuántos somos y qué sabemos: censo nacional de aprendizajes en los terceros años del ciclo básico de educación media 1999*. In: _____. *Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes*. Montevideo: CODICEN, MESyFOD, UTU/BID, 2000.

AUYERO, J. *Otra vez en la vía: notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Espacio, 1993.

BAYCE, R. *Sistema educativo y crisis nacional*. Montevideo: FCU, 1987. (Ficha; 267).

BIRGIN, A; et al. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel, 1998.

BLANCO, E. *Resistencia al control en educación secundaria: una investigación de centros educativos en Montevideo y área metropolitana, año 2000*, monografía final. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS, UdelaR, 2001.

CANDAU, V; LUCINDA, M; NASCIMENTO, M. *Escola e violência*. Río de Janeiro: DP&A, 1999.

CARDOSO, R; CORREA, L. *Cuando la educación hace síntoma*. Montevideo: Roca Viva, 1996.

CEPAL. *Panorama social de América Latina, 1998*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, 1999.

CHARLOT, B; EMIN, J.C. *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

DEBARBIEUX, E. et al. *La violence en milieu scolaire, tome 2: le désordre des choses*. Paris: ESF, 1999.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. *À l'écol: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DOUBET, P.-A; ERKOHEN-MARKÜS, M. *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

ETCHEVARREN, P. Agresividad y convivencia. In: ANEP; CODICEN-MESYFOD; UTU/BID. *Propuesta de mejoramiento de centros de educación media*. Montevideo: ANEP, 2000. p. 273-280.

FILGUEIRA, C. *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*. Montevideo: Naciones Unidas, CEPAL, 1996.

FORO JUVENIL. *Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en centros educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva*: 1. Introducción al Proyecto. 2. Técnicas. 3. Marco Teórico. Montevideo: Impresora Salto (Arte SRL), 2002.

FUNDARED. *Fortalecimiento de la capacitación y formación de docentes en Centros Educativos en materia de prevención de violencia y socialización efectiva*: proyecto presentado a la Licitación URU/98/007/069, apoyo a la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2001.

FUM-TEP. *Agresividad, violencia y límites*. Montevideo: Queduca, 1999.

GUIMARÃES, E; DE PAULA, V. *Cotidiano escolar e violência*. In: ZALUAR, A. (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 19-36.

GALLAND, O. *Les jeunes*. Paris: La découverte, 1996.

HÉBERT, J. *La violence à l'école*. Montréal: Logiques, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *VII censo general de población, III de hogares y v de viviendas*. Montevideo: INE, 1996.

KAZTMAN, R. Marginalidad e integración social en Uruguay, *Revista de la Cepal*, Santiago de Chile: CEPAL, p. 91-116. ago. 1997

LAURNAGA, M. E. *Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Montevideo: Trilce, 1995.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York, *Contemporaneidade e educação*: revista semestral de ciências sociais e educação. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 70-95, 1997.

PELLEGRINO, A. *¿Drenaje o éxodo?* reflexiones sobre la migración calificada. Montevideo: Rectorado, UDELAR, 2001. (Documento de Trabajo; 12).

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas, *Contemporaneidade e educação: revista semestral de ciências sociais e educação*. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 7-25,. 1997.

PONTES SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *Educação e pesquisa*, São Paulo: v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun., 2001.

RAMA, G; FILGUEIRA, C. *Los jóvenes de Uruguay: esos desconocidos*. Montevideo: CEPAL, 1991.

RIELLA, A; VISCARDI, N. *Mapa social de la violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana*. Montevideo: DS/FCS, 2002.

RODRIGUEZ, E.; DA SILVEIRA, P. *Apogeo y crisis de la educación uruguaya: el proceso educativo uruguayo, dos enfoques*. Montevideo: FCU, 1984.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. *O muro da escola e as práticas de violência*. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de (Orgs.) *Reestruturação curricula: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-234.

TEDESCO, J. C. *Paradigmas, reformas y maestros*. Montevideo: FUM-TEP, 1999.

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

TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VEIGA, D; RIVOIR, A. *Desigualdades sociales y segregación en Montevideo*. Montevideo: FCS, DS, 2001.

VISCARDI, N. *Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones*. Porto Alegre: 1999. Tesis (Maestria) – IFCH-UFRGS.

WEBER, S. A desvalorização social do professorado, *Contemporaneidade e educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: a. 2, n. 2, p. 156-170, 1997.

ZALUAR, A. *A globalização do crime e os limites da explicação local*. In: VELHO, G; ALVITO, M. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, FGV, 1996. p. 48-68.

_____(Org.). *Exclusão social e violência*. In: _____. *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 37-54.