

Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social

Nilia **Viscardi**

Introducción

Las violencias que tienen lugar en los actuales sistemas educativos nos obligan a reflexionar sobre los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar. De hecho, al aproximarnos a la experiencia escolar de los jóvenes, observamos la existencia de fenómenos de estigmatización, de banalización de la violencia en las relaciones interpersonales, de falta de sentido atribuido a la educación y de distanciamiento de los adultos responsables de la institución. Aunque un primer impulso siempre tiende a explicar estos procesos como producto de los «déficits sociales» de los jóvenes, un cambio de óptica muestra que los mismos, en gran medida, también emergen en íntima conexión con las prácticas y la rutina escolar.

El objetivo de nuestro trabajo es el de mostrar cómo estos mecanismos de constitución de la práctica educativa, y concomitantemente de estructuración de las identidades juveniles, emergen como efectos no deseados de la acción educativa, específicamente cuando la misma insiste en operar como fuente de acumulación de créditos para el ingreso al mundo del trabajo y de transmisión de saberes de corte aún enciclopedista. La relación que estas posturas tienen con la emergencia de violencias en el espacio escolar muestra las dificultades que enfrenta el sistema educativo para actuar como guía activa y crítica en la construcción de trayectorias de vida de los jóvenes.

¿Qué efectos tienen las violencias en el espacio escolar y en la acción educativa? ¿Cómo incide la experiencia escolar en la conformación de la identidad del joven? ¿qué papel puede jugar la escuela a este respecto? Para responder a estas preguntas, trabajaremos a partir de datos

empíricos relevados en una investigación realizada con jóvenes que asisten a Liceos públicos de Montevideo y cuyo alumnado es básicamente de origen popular (Viscardi, 1999).⁸⁴ Basados en esta información procuraremos describir cómo se presenta e inserta la violencia en las relaciones escolares que los jóvenes entretienen entre ellos y con los adultos. Concomitantemente, procuraremos establecer la conexión de sentido existente entre la experiencia juvenil y la vivencia escolar. Finalmente, analizaremos qué vínculo tienen estos procesos con los procesos globales de nuestro sistema educativo actual en Uruguay.

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 carente 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, 1998, p.27) Dicho Reglamento establece un régimen de sanciones frente a lo que se denominan como «faltas leves, graves o muy graves».

A grandes rasgos, las primeras 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 amonestación⁸⁵ debiéndose «*En cualquier caso dejarse constancia en el Libro de Disciplina*», (ANEP, 1998, p. 30), libro más conocido con el nombre de «Cuaderno de Conducta». 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 muchas veces vivido en los liceos.

⁸⁴ En esta investigación, se realizó un trabajo de tipo cualitativo, abordando las prácticas y representaciones de la violencia en estudiantes de dos Liceos Públicos. Los mismos se encontraban cursando el Tercer Año del Ciclo Básico Obligatorio de Educación Secundaria, nivel cursado a los 14 años de edad en Uruguay. Se realizó en primer lugar observación, en un total de 6 grupos (3 en cada liceo) y de forma previa a la selección de los jóvenes para la entrevista, permaneciéndose al interior de la clase durante la jornada escolar (se trabajó en el turno matutino en ambos liceos). Por otra parte, se realizaron nueve entrevistas a estudiantes, tres de ellas individuales y seis grupales, completando un total de 24 entrevistados (10 y 14 estudiantes respectivamente para cada uno de los liceos). Las entrevistas realizadas fueron de tipo semi-estructuradas.

⁸⁵ Las amonestaciones pueden alcanzar expulsiones temporarias de hasta 60 días y se aplican sea porque se cometió una falta muy grave, sea 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.

- 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.
- 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 a clase. Las trajo J. G.
- G y S se retiran de clase a espaldas del profesor pasando por la ventana que falta.
- Suspendidos los alumnos N, F, T, N, I, P por romper y salivar la campera del Prof. de Física. Mintieron para obtener la llave del salón donde había quedado olvidada la campera y además rompieron bancos.
- P suspendido por las dos últimas horas de clase, por juegos de mano.
- 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 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 de la violencia en el Sistema educativo que refiere 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*⁸⁶ (Debarbieux et al., 1999, p. 19). Aunque estos hechos no son necesariamente penalizables, en ese aspecto anodino que presentan emergen sin embargo como amenazas al orden establecido y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, siendo intolerables por el sentimiento de falta de respeto que inducen en aquellos que los sufren. En síntesis, el concepto de incivildades confiere su especificidad a un objeto que, de otro modo, podría subsumirse por entero a los hechos analizados generalmente en términos criminológicos, permitiendo afinar y ampliar la descripción de los fenómenos de violencia en el espacio escolar.

Más allá de esta distinción, y siempre de acuerdo a Charlot (1997), consideramos imprescindible mencionar 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 a los ojos de los alumnos, la de los profesores que se niegan a volver a explicar, que abandonan a su suerte a los más demorones o los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones y sus identidades por un ausentismo creciente y una indiferencia más o menos ostentatoria por parte de los alumnos.

El significado de la violencia

Para hablar de experiencia escolar y violencia desde la perspectiva de los jóvenes, es necesario determinar qué significa violencia escolar para ellos. Al intentar abordar este punto, encontramos que, a diferencia de la perspectiva de los adultos⁸⁷, los jóvenes no perciben necesariamente que exista tal problema, no hay consenso en reconocer que el fenómeno afecta la realidad del centro educativo. Del conjunto de los estudiantes entrevistados, una parte considera que el fenómeno existe, otros no pudieron pronunciarse claramente y otros lo negaron.

Asimismo, es notorio que no existe relación entre la percepción de violencias en el liceo y la participación en esos actos. Algunos alumnos de reconocida «fama» por la realización de he-

⁸⁶ La traducción es nuestra.

⁸⁷ En el marco de la investigación mencionada (Viscardi, 1999) se entrevistó un total de 11 profesores, 6 funcionarias y 2 directoras. Hubo unanimidad en determinar que el fenómeno de la violencia era un fenómeno real, considerado como una de las problemáticas básicas de los centros educativos.

chos violentos opinan que no existe violencia mientras otros piensan que sí. Jóvenes que no han protagonizado hechos significativos visualizan la existencia de violencia en el centro y otros no. Pero en todos los casos existe una pauta común: la violencia representa, literalmente, la violencia física entre compañeros. Únicamente en algunos casos la agresión a los profesores o contra el patrimonio es mencionada.

Violencia contra los profesores puede haber. Alguien puede odiar a algún profesor. No sé... desacatarse a veces contra las cosas del liceo, las puertas, los bancos. Sí, el otro día cuando me mancharon el vaquero, para no pegarle a él le tuve que pegar al banco. Con los amigos te contenés más.

La violencia es básicamente agresión física entre los alumnos de la institución, apareciendo las agresiones contra los profesores y la depredación de materiales como hechos secundarios. Haciendo nuestra la distinción de Charlot (Charlot, Emin, 1997)⁸⁸, observamos que para los alumnos las incivildades (respeto por normas escolares y de convivencia) no son percibidas como violencias, restringiéndose el concepto al de violencia física o agresión verbal.

¿Existe algún referente que pueda explicar, por parte de los jóvenes, sus diferentes percepciones? Aparentemente sí, y la clave estaría en el sentimiento de integración que puedan tener los alumnos en el grupo y con sus pares. En la entrevista, les solicitábamos a los estudiantes que nos describieran cómo era su clase, qué características tenía y si se sentían a gusto en ella. Al analizar las respuestas se observó que, en aquellos estudiantes que constataban la existencia de violencias en su liceo, la descripción de los colegas era realizada en términos conflictivos: el grupo aparece dividido, con separaciones y sin manifestar en ningún caso que los colegas sean del agrado del joven.

En la clase yo me siento bien cerca de la puerta, cosa de que toca el timbre y rajo. Hay otros grupos que se forman, pero como yo no me junto con ellos no sé por qué se juntan. Con los que nos juntamos sabemos porqué nos juntamos... nosotros somos compinches afuera y adentro y si alguien hace algo, entre nosotros lo cubrimos a muerte. Ellos no, te buchonean, y esas cosas no nos gustan.

El conjunto de las respuestas indica que violencia y capacidad de construir vínculos personales ampliados con los pares están en oposición. El comportamiento de grupo que refuerza con los pares la lógica del apartamiento, de la desconfianza y de las oposiciones, visión contrapuesta a la de aquellos que no perciben el centro escolar como un espacio violento y en los que existe una mayor capacidad de aceptar al otro, sin establecer bandos o territorios infranqueables.

Este puede ser representado como un primer ejercicio de segregación social y territorial, tal como lo sugiere la lógica de los estudiantes que se auto identifican, en uno de los liceos, como «la barra del fondo»: *nosotros somos compinches afuera y adentro y si alguien hace algo, entre nosotros lo cubrimos a muerte*. Para estos jóvenes, existe un territorio marcado y una solidaridad definida por el antagonismo y la defensa de los otros, aunados a una lógica de repliegue y protección frente a la institución. Mucho de esto sugiere, desde temprano, la generación y reproducción al interior del espacio escolar de lo que Zaluar denomina como sociabilidad violenta:

⁸⁸ 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.

...esse antagonismo violento que desconhece as regras da sociabilidade, do respeito mútuo, da aceitação do outro e que classifica qualquer mínima diferença de local de moradia, turma, galera, de algumas das festejadas tribos urbanas que redefiniram identidades sociais em termos territoriais, como sinal de inimigo mortal, do «alemão» que pode ou deve ser morto. (Zaluar, 1996, p.57)

Si el sentimiento de integración al grupo de pares y la identificación con la clase presenta diferencias que se vinculan a la percepción de violencias, nos preguntamos qué incidencia pueden tener en la problemática las representaciones que del liceo y los estudios tienen los jóvenes. Sorpresivamente, y a la inversa, estas imágenes son compartidas por todos los estudiantes y no hay diferencias explicativas. En lo que hace a la representación que tienen del liceo, los jóvenes lo perciben desde un punto de vista instrumental: hay que venir al liceo ... *para tener un trabajo*.

El liceo es sentido como un pasaje obligatorio para ingresar al mercado de empleo, sin una visualización clara de las características de ese empleo. Desde el punto de vista de los estudios, tampoco es planteado en ningún momento el proyecto de proseguir en el sistema mucho más allá del Ciclo Básico obligatorio. Es de notar que únicamente dos estudiantes hicieron referencia a la idea de que el liceo «aporta una cultura». A su vez, ese empleo a conseguir no aparece determinado por el rendimiento liceal: con pasar de año alcanza.

Por tanto, el liceo no ofrece *per se* muchos atractivos. Fuera de la posibilidad de poder establecer vínculos de amistad con otros jóvenes, los estudiantes dicen en su mayoría asistir al liceo «para bien de ellos» pero «obligados por sus padres». Venir al liceo es ...*aburrido, rutina. Levantarte todos los días, venir a una hora, salir a la misma hora, no tiene nada de diferente. ... Un castigo. Porque me tengo que levantar temprano, venir a aguantar. Aguantar los profesores...*

Los alumnos nos muestran un panorama general marcado por el tedio para el que sobran expresiones de desagrado, tedio sufrido en aras de una promesa futura basada en la importancia de la educación para la integración al mundo del trabajo (Auyero, 1993). Como lo plantean Dubet y Martucelli (1996), si el único vínculo con el liceo radica en la «conciencia salarial», la pérdida de eficacia de la estrategia del estudio como estrategia de integración al mundo del trabajo –sus promesas no cumplidas–, explican en parte el desánimo de estos jóvenes.

Frente a esta vivencia que traduce una práctica tediosa para la mayoría de los estudiantes, el vínculo con el profesor queda librado a la capacidad del mismo de motivar a los jóvenes, a sus habilidades personales, pero en ningún momento parece asegurado por el hecho de asistir a la institución liceal. Los jóvenes expresan abiertamente que molestan a los profesores que no les agradan y distorsionan sus clases. Este desorden no es percibido por ellos como una gran trasgresión sino como algo habitual, y en ningún momento el «peso simbólico» de la institución parece actuar como un freno.

Dada la heterogeneidad del cuerpo docente, esto explica que un mismo grupo de alumnos pueda parecer «un infierno» frente a un docente o un dócil grupo de disciplinados estudiantes frente a otro. Sin embargo, en absoluto aparece asimilada la idea de que al interior de la institución debe existir un comportamiento uniforme frente al plantel de profesores, traduciendo la situación la debilidad de la institución en su conjunto para inculcar normas de conducta homogéneas en el alumnado. La observación queda de manifiesto en las respuestas dadas por los alumnos al preguntarles qué hacían con aquellos profesores que, como lo expresan, «no les gustan»: *No hago nada. No trabajo, no copio, pido para salir, lo que se haga lo hago. Alguien empieza tirando papeles, yo la termino. Cuando una materia no me gusta, no me gusta.*

En este contexto, planteamos que la imagen y los sentimientos que expresan los jóvenes respecto de la educación se conforman en tanto mar de fondo y clima de un ambiente deteriorado. Efectivamente, podemos postular que el conjunto de las incivildades que se llevan a cabo com-

prometen las posibilidades de que la acción educativa se implemente en el ambiente adecuado, y que las mismas están en relación con lo que significa para muchos estudiantes asistir al liceo. Esto constituye el clima general en el que la emergencia de actos de violencia mayores van encontrando un respaldo. No podemos decir que el origen de los comportamientos más violentos se encuentre en las dificultades que enfrentan los centros para alcanzar un clima escolar en que las reglas de interacción docente/alumno permitan la comunicación y el respeto mutuo, pero sí que las características de la relación con los estudios y los sentimientos que los jóvenes tienen hacia el liceo como una actividad carente de sentido comprometen las posibilidades de alcanzar un clima escolar positivo.

Frente a esto, se asientan dos tipos de dificultades. La primera, es que las diferencias en el relacionamiento con los docentes son demasiado dispares, lo cual muestra las dificultades que tiene el sistema educativo de inculcar normas de conducta y comportamiento en su interior. Eso torna difícil el establecimiento de reglas y límites y acentúa la presencia de violencias e incivildades al interior del centro escolar porque la ausencia de una regularidad normativamente asegurada en el trato con los docentes imposibilita determinar claramente cuáles son los límites que no pueden sobrepasarse. La segunda, que en este clima escolar los conflictos y las violencias pueden emerger como forma de apropiación expresiva del liceo, especialmente por parte de aquellos que más dificultades tienen para sentirse socialmente integrados a la vida escolar.

Apropiación del espacio escolar y socialización violenta

Por otra parte, tanto a partir de la observación participante como de las entrevistas, se constata la existencia de un proceso apuntado en variedad de trabajos: el de la socialización violenta entre jóvenes, proceso compartido sin diferencias de género. El uso de la violencia aparece como ritualizado y procura establecer jerarquías al interior de los jóvenes. *Desde primero que pasás y te miran así...* La relación con la violencia, el uso de ella o las estrategias para preservarse de la misma constituyen uno de los problemas que debe enfrentar el estudiante al interior del liceo, especialmente al momento de su ingreso.

La percepción acerca de la existencia de fenómenos de violencia pasa por la capacidad de dominar dicha violencia. El aprendizaje al interior del liceo pasa por un aprendizaje de cómo enfrentarse a esta violencia ejercida especialmente por ciertos grupos de alumnos. El miedo a los más grandes, que no es infundado, hace a la necesidad de establecer «estrategias de sobrevivencia» y muestran un clima de temor preocupante. En este panorama, el uso de la violencia es frecuente, y esto tanto para hombres como para mujeres:

El año pasado tuve un problema que la gurisa pasaba y me miraba de arriba abajo, con mala cara, la Pía, Natalia Pía. Entonces yo una vez fui y le dije que no me mirara de mala gana porque le iba a dar un palazo. Y ella fue y le dijo a la madre, y como una amiga mía ya le había pegado a ella, ya le había dado la cabeza contra la pared, me mandó en cana a mí. Fue todo un lío en el liceo que al final terminé yo involucrada aunque no tenía nada que ver...

Esta socialización violenta implica aprendizajes y estrategias de defensa, sea por la interiorización de una actitud de violencia hacia los pares, sea por un distanciamiento y retiro al interior del recinto escolar. En sus rituales, la violencia absorbe desde el juego violento cotidiano, el juego de las miradas y las provocaciones, hasta la explosión de conflictos serios como los que se mencionaron en las citas, en los cuales interfieren de forma confusa tanto problemas liceales como vecinales, pudiendo terminar con incursiones a la Comisaría.

Es el uso recurrente de la violencia como algo rutinario entre jóvenes que está, en gran parte, en la fuente de lo que los adultos perciben como violencia al interior del liceo. Sin embargo, tanto de lo que surge de las entrevistas a jóvenes como a los responsables de la institución, no se observa que la institución tome medidas al respecto. De hecho, el recurso a los funcionarios y docentes solamente fue mencionado en un caso, sin percepción de que los mismos tuvieran respuestas contundentes o acciones que lograran proteger a los alumnos de los hechos que sufrían.

Entendemos que esta actitud puede constituir una consecuencia de la concepción filosófica que sustenta la educación uruguaya. Al igual que en Francia la escuela es concebida como un lugar de enseñanza y las violencias no son materia a tratar, lo cual se diferencia de la filosofía inglesa, por ejemplo, en que la escuela es un lugar de educación comunitaria siendo las violencias un objeto de educación moral (Pain, Barrier, 1997). De este modo, tanto frente a la lógica de la socialización violenta entre jóvenes, como frente a otras problemáticas, los responsables de la educación siguen entendiendo que se trata de un problema que no es de su competencia resolver.

Esta actitud acaba constituyéndose en una dificultad para la propia tarea de enseñanza. Al relegar el problema y no integrarlo a la tarea educativa, este fenómeno acaba transformándose en una problemática creciente que atenta contra la propia tarea «educativa», en el sentido estricto de transmisión de conocimientos. De este modo, la separación formal que hace de las violencias e incivildades materias exteriores a la relación educativa acaba atentando contra los propios objetivos de la educación.

De la resistencia escolar a la conformación del estigma

La vida escolar parece estar sesgada por aquellos que aceptan las normas de trabajo y las pautas de convivencia, y aquellos que se esfuerzan por tornar imposible la actividad docente y la vida al interior del recinto escolar. El proceso de diferenciación que se abre paso tanto en la situación de aula como en el conjunto del liceo presenta diversas aristas y niveles de gravedad.

Un personaje presente en la mayoría de las clases se preocupa especialmente por incomodar a todos aquellos quienes pretendan colaborar con la tarea docente a través de pequeños actos y actividades permanentes. Denominados muchas veces como «fatales», los alumnos que participan de estas tareas describen su actividad del siguiente modo: *Hormiguitas, como si tuvieras hormiguitas.*

Riéndote. Nosotras... pero nos matamos de risa. Con cualquier estupidez, está todo el mundo serio y nosotras já, já, já. Diciendo pavadas.

Para todos ellos, la causa está clara: No podés estar en la clase mirando el pizarrón durante 45 minutos. Y los profesores que caen bien desde el punto de vista de estos alumnos son... los que no les molesta todo lo que hacés. Por ejemplo, si decís un chiste, que esté todo bien. No como otros que hacés un chiste y capaz te pone una cara de diablo.

Esta actitud es una presentación de sí que procura romper el orden de la clase por una vía lúdica, actitud que muchas veces incomoda a los compañeros que pretenden atender y acerca de los cuales no faltan comentarios llenos de desprecio. De hecho, los preferidos de la clase no generan muchas simpatías en estos jóvenes que, precisamente, se definen por oposición a ellos. De hecho, no son las violencias sino específicamente las incivildades las que son en su mayoría protagonizadas por los jóvenes que asumen este comportamiento en el grupo. Y dichos comportamientos, aunque algunas veces pueden derivar en serios enfrentamientos y violencias hacia docentes o compañeros por lo «pesado» de la broma, en general no hacen más que jugar con ese límite que es la capacidad de irritar al otro y soportar la broma.

Con los docentes, vistos como los burócratas del orden y la rutina, se pretende negociar este espacio, que lo acepten, que no pretendan que el alumno «esté quieto mirando el pizarrón durante 45 minutos», que permitan los chistes y las bromas, los desplazamientos y las inquietudes. No por ello se desea negar la relación ni el vínculo con el profesor en la clase, sino más bien hacer la parodia del orden de la clase, ocupando un lugar diferente al impuesto por el orden escolar. Y es allí que se entablan toda una serie de conflictos con aquellos docentes que, ensañados en su misión educativa, no comprenden la necesidad lúdica del joven aburrido y califican negativamente a los alumnos por resistirse a entrar en contacto con aquellos conocimientos que, expresa y voluntariamente, nunca serán adquiridos.

El problema de la relación con las normas escolares y el saber se amplifica en muchos casos. Sin llegar a ser el común denominador de todos aquellos quienes resisten de un modo u otro la cultura escolar, cuando el recurso a las incivildades se aúna a la realización de violencias y agresiones físicas, las consecuencias son de mucho peso en las trayectorias de los jóvenes. Efectivamente, al trabajar con estudiantes que practican seguidamente hechos violencia al interior del liceo, encontramos el problema del estigma, «la fama» que estos jóvenes sienten pesar sobre ellos. Esta «mala fama», según lo entienden, hace que ellos sean culpados de todos los hechos que ocurran, sean ellos responsables o no de los mismos.

El año que viene ya va a ser distinto porque yo, desde que entré a primer año, a mí ya me conocían adentro del liceo, entonces es distinto, ya con la gente, con tu gente ya es distinto. Pero cuando vaya a una escuela industrial no voy a conocer a nadie y entonces va a ser muy distinto. Acá ya me conocían porque siempre fui famoso en el barrio y como que entré al liceo con fama... Fama de todo, de peleador, de rompe todo, de... en el liceo habían dicho que vendía droga adentro del liceo. Eso fue lo que más me molestó. A mí, pila de veces, estaba acá en la puerta, me dijeron si yo vendía y todo, alumnos de todos lados. Además yo no consumo ni fuera del liceo, ni dentro. Toda la vida tuve una vida deportista, ahora dejé el deporte. Fumo cigarro nada más... Pero además no me importa porque la gente que me conoce sabe que no soy así... entonces lo que piensan los demás no me importa.

Esto esboza todo un complejo círculo de relaciones al interior del liceo. El estigma, sin importar lo fundamentado que pueda o no resultar, hace, como lo dice Goffman (1995), a la conformación de una *identidad deteriorada* que afecta al joven, siendo muchas veces difícil para él salir de este proceso.

Los jóvenes perciben entonces las categorías con que los adultos los identifican y las procesan diversas formas. Una vez hecha la identificación, solo cabe la posibilidad de ir a un centro nuevo, donde se pueda comenzar todo de cero. A su vez, esta identificación es usada muchas veces como fuente de poder: a ellos se les teme porque son violentos y pertenecen a otras redes que no manejan los códigos del liceo. En el caso de las mujeres, esta identificación se produce en general criticando sus comportamientos sexuales. Es posible diferenciar las características del estigma y del proceso de estigmatización en hombres y mujeres, aunque sus efectos son similares en términos de la exclusión social que construyen y refuerzan.

Es importante observar cómo la propia construcción identitaria al interior del liceo puede elaborarse en torno a la relación con la violencia y cómo estos procesos son inherentes a la propia historia social de la institución educativa dado que se reproducen en diversos países y contextos sociales. El trabajo de Dubet y Martucelli (1996), por ejemplo, muestra al interior del grupo en la experiencia de los liceos populares franceses una estructuración de la experiencia liceal semejante a esta. Para los autores, la experiencia de los liceales se organiza alrededor de una tensión central que opone «payasos y bufones». No se trataría de un conflicto que opusiera conformistas y desviados, sino de una «estructura» de la experiencia liceal que, en el colegio popular, se

verifica muy especialmente. En esta etapa de la trayectoria educativa del joven, el sentimiento de soportar una «violencia escolar» –en el sentido de violencia simbólica por el encuentro de dos culturas y dos lenguas y de una violencia social que obliga a los alumnos a controlarse, interesarse por el trabajo– y el debilitamiento de lo que los autores denominan las «evidencias escolares»: certeza de la utilidad de los estudios, de lo obligatorio de la escuela y del refuerzo recíproco de las expectativas familiares en relación a las expectativas escolares que se deshace poco a poco; hacen a la desagregación de las evidencias de la integración, no dejando lugar más que a una conciencia salarial como estímulo básico para proseguir los estudios.

Volviendo a procesos globales

Antes de concentrarnos en la interpretación de estos datos consideramos necesario situar el problema en relación con algunos procesos generales que enmarcan nuestro análisis. Efectivamente, es de fundamental importancia destacar los procesos sociales de corte estructural que inciden en la emergencia del fenómeno, procesos éstos que enmarcan el cuadro interpretativo general en que nos basamos para comprender el proceso de estructuración de la violencia y de relaciones signadas por la falta de entendimiento y respeto mutuo al interior del espacio escolar.

En lo que hace a la articulación escuela – sociedad, la violencia en el espacio escolar se vincula a la crisis social que se vive en distintos países y que se expresa en las altas tasas de desempleo, en el aumento de los fenómenos de pobreza, en los efectos sociales desestructurantes del retiro del Estado y de la falta de políticas públicas universales. En América Latina, podemos destacar el aumento de la violencia difusa vinculado al deterioro en las condiciones de vida que ha operado muy especialmente en sociedades como las nuestras, siendo los jóvenes en gran parte protagonistas y víctimas de esta violencia (Tavares dos Santos, 2002).

Asimismo, a partir de la segunda mitad de los años 80, debemos mencionar la expansión del sistema educativo a amplios contingentes de la población bajo condiciones precarias. Conjugados, estos fenómenos han hecho que el sistema educativo, especialmente el público, atendiera a un nuevo tipo de población, precisamente aquella con mayores problemáticas sociales. Esto configuró una situación nueva, dado que los docentes estaban capacitados para trabajar con otro tipo de alumnado y con un conjunto de recursos institucionales, humanos y materiales muy diferentes. En la actualidad, la matriz tradicional de los sistemas educativos que se desarrollaron históricamente teniendo a las clases medias como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades, choca con las características sociales del alumnado que se ha incorporado en las dos últimas décadas (Anep, 2002; Birgin et al. 1998).

Al igual que en otros países de la región, en Uruguay las características que acompañaron el proceso de transición democrática vinculan el proceso de apertura de oportunidades escolares que absorbió a un amplio contingente de estudiantes provenientes de los sectores empobrecidos de la sociedad a la expansión de la enseñanza pública en condiciones precarias. Ello consolida un proceso de cambio que ofrece caminos desiguales para los distintos sectores sociales (Pontes, 2001). En este marco, el proceso 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.

Dado que, tal como lo plantea Tedesco (1999), la equidad que puede hacer alcanzar la educación sólo se produce sobre ciertas bases de desarrollo social, la problemática de la violencia en los liceos se constituye en tanto otra expresión de las dificultades que encuentra la educación para llevar a cabo sus objetivos. Y en este sentido, la presencia creciente de sectores sociales que viven en condiciones de pobreza o exclusión lleva a la necesidad de seguir profundizando

en el análisis de un mundo emergente y culturalmente asociado al antagonismo violento y al desconocimiento de las reglas básicas de sociabilidad y respeto mutuo (Zaluar, 1996).

No obstante, para analizar el problema de la violencia en la educación y de sus efectos en los procesos de constitución de la identidad juvenil, es necesario romper con la idea de la violencia como un objeto que cobra realidad y vida propia, para pasar a hablar de personas que llevan a cabo incivildades y actos de violencia. En este sentido, como lo señala Charlot (1999), el cosificar el fenómeno o sus causas impide muchas veces la comprensión de los procesos singulares que ocurren en el espacio escolar y nos ahorra el análisis de las prácticas y de las actividades que allí efectivamente ocurren. Así, la violencia en la escuela no se explica en sí en la lógica de las deficiencias sociales de origen de los jóvenes (como inputs defectuosos) que le impiden a la escuela cumplir con las funciones y cometidos que le han sido asignados.

Centrarse en el análisis de la relación existente entre la posición social de los jóvenes y las manifestaciones de la violencia en la escuela produce un efecto de culpabilización que toma un sentido único, el de los estudiantes y por esta vía la sociedad en general, como una carencia en la comprensión de los procesos que ocurren al interior del sistema escolar. Como lo señala Defrance, siempre se habla de la violencia de los jóvenes. Sin embargo, no es más que accidentalmente que se mencionan los comportamientos abusivos e inclusive muchas veces violentos de los adultos en relación a los alumnos (Defrance, Vivet, 2000).

¿Qué interpretar de la experiencia transmitida por los jóvenes? En primer lugar, desde la perspectiva de un conjunto significativo de estudiantes, los centros escolares no son vistos como lugares atractivos o placenteros en términos de las relaciones sociales que allí se instauran con sus pares (violencia entre alumnos) y con los adultos (imagen del liceo y de los docentes). Los liceos son vistos como instituciones a las que se asiste de mala voluntad, realizando un esfuerzo que sólo es compensado por una promesa futura y por el interés que siempre suscita la posibilidad de socializarse con otros jóvenes. En segundo lugar, la experiencia transmitida por los jóvenes indica que los centros escolares son lugares en los que se aprende y se entra en relación con el uso de la violencia. Finalmente, cuando el anterior proceso se instala, la conformación de identidades juveniles apegadas a la violencia refuerza procesos de exclusión social.

De la violencia en la educación, a la educación de la violencia

Atribuir una lectura política es señalar el punto exacto en que el fenómeno afecta a los actores más débiles de la sociedad. La interpretación en que se muestran los déficits sociales que impiden al sistema educativo llevar adelante su tarea y el modo en que los mismos originan la violencia tiende a situar al sistema educativo como el elemento a proteger. De hecho, en el sistema educativo, quienes deben ser protegidos son los jóvenes, víctimas de un modelo social que los excluye a diferentes niveles –del sistema educativo también, entre otros– lo cual se comprueba en las altas tasas de repetición, extraedad y abandono de la enseñanza media en Uruguay (Anep, 2005).

En este proceso debe destacarse la importancia que adquiere la conformación de una cultura contraescolar centrada en la construcción de una práctica de resistencia por parte de los jóvenes. La misma estructura de identidades basadas en la oposición al sistema educativo las cuales, por un complejo conjunto de conexiones, refuerzan procesos sociales de exclusión. Este proceso, de importancia en la conformación de las identidades juveniles en sectores populares o socialmente excluidos, da muchas veces en la atribución de estigmas sociales que los estudiantes incorporan por vía de la construcción de una identidad deteriorada. En este aspecto, es imprescindible acentuar la necesidad de una reversión de las relaciones que la escuela entretie-

ne con los jóvenes, pues, como lo ha mostrado Willis (1988) en su clásico trabajo, la cultura de la resistencia escolar es una de las vías que conducen a la reproducción de las desigualdades de clase.

La cultura opositora de los jóvenes no tiene por finalidad intencional reproducir su situación de origen, de la que tal vez desean salir. Pero la actuación conjunta de procesos que se vinculan al papel de los adultos, a los significados de la institución, al capital cultural con que ingresan los estudiantes y a las capacidades de los que los dota la escuela en el proceso educativo hace que muchos de ellos se relacionen con la escuela por vía de la resistencia y oposición a sus prácticas, saberes y valores. La consecuencia no buscada de esta acción⁸⁹ se verifica a nivel social, cuando la incapacidad de continuar los estudios que esta cultura genera condena a los jóvenes a la pobreza o la exclusión. Por ello:

*La sociología de la violencia escolar está fuertemente vinculada a una sociología de la exclusión, o, si se prefiere, de la inclusión en la exclusión, que opaca el sentido de la escuela tanto para los nuevos contingentes de estudiantes que viven con gran fuerza las desigualdades sociales del destino escolar, como para sus docentes, con grandes dudas respecto de su misión, y esto particularmente en el liceo, cuando el fracaso escolar se hace más visible.*⁹⁰ (Debarbieux, 1999, p. 9)

Por otra parte, las reglas básicas de socialización entre jóvenes que los obligan a defenderse de las violencias ejercidas por otros –sea dominando la violencia, sea apartándose de ella–, constituyen una de las muestras de que el uso de la violencia en las relaciones interpersonales es ejercitado al interior de la escuela. En este proceso, como lo apuntamos anteriormente, es extremadamente significativa la ausencia de los adultos de la institución, y cabe preguntarse si los docentes, funcionarios y directores no atienden al problema por sobrecarga, por entender que no les compete, que nada podrán hacer para modificarlo o porque forma parte de las reglas del juego en el mundo juvenil.

Una hipótesis, en este sentido, puede sugerir que la separación establecida entre saber y reglas de sociabilidad presupone que el trabajo educativo en términos de reglas de convivencia y normas de sociabilidad no es de competencia de los docentes y de la escuela, sino de la familia. Efectivamente, como lo mencionáramos con anterioridad, esta hipótesis puede sustentarse en la tradición educativa uruguaya, cuya matriz vareliana tiene fuerte inspiración francesa, entiende que la tarea del docente consiste en transmitir conocimientos y que la escuela no participa de la educación en normas de convivencia sociales que deben ser inculcadas en el ámbito de la familia y reproducirse en la escuela.

Sin embargo, la realidad muestra que la escuela está perdiendo una oportunidad de educar en valores dialógicos y reglas de convivencia al no actuar sistemáticamente en esta área. Y esta carencia se encuentra, desde nuestro punto de vista, vinculada a la idea de que la pedagogía y las reglas en el arte de enseñar sólo deben ser adquiridas por el docente y ejercitadas en clase para la transmisión de conocimientos, como si la vida social y afectiva del entorno escolar fuese una «cosa aparte», sin importancia. No obstante, la experiencia indica que los jóvenes están necesitando de los adultos tanto para protegerlos de los efectos de la violencia como para guiarlos y comunicarles otros modelos de relacionamiento y resolución de conflictos. Obviamente, la incapacidad de salir del círculo de la sociabilidad violenta entre jóvenes se debe al

⁸⁹ Para Giddens (1995b) las consecuencias no buscadas de la acción refieren a actividades que se realizan intencionalmente pero en condiciones de entendimiento limitado. *La especificación de estos límites permite al analista mostrar que unas consecuencias no buscadas de las actividades en cuestión brotan de aquello que los agentes hicieron con intención. ... Los actores tienen razones para lo que hacen, y lo que hacen tiene ciertas consecuencias especificables que ellos no buscan.* (p. 319)

⁹⁰ La traducción es nuestra.

desconocimiento de otras reglas de sociabilidad, las cuales no pueden ser aprehendidas a través de un libro o de una transmisión oral, sino a través del ejercicio, en la práctica escolar cotidiana, de nuevas formas de relacionamiento. De este modo, al dejar a los estudiantes «solos», los adultos de la institución pierden la oportunidad de mejorar el clima escolar, de facilitar su tarea y refuerzan una división entre saber y vida social que solo perjudica la tarea docente. La lógica de aislamiento «del mundo» bajo la que se instauró el proceso de transmisión de conocimientos en la escuela la transformó en una institución muy capacitada en lo que a acumulación de conocimientos y pedagogías refiere, pero desprotegida en sus habilidades para trabajar el vínculo social con los jóvenes.

Cuando el mundo social al que el sistema educativo se dirigía estaba compuesto por jóvenes de clases medias altas y altas, en condiciones en que la institución educativa pública y privada gozaban de mayor legitimidad por su capacidad para insertar a los jóvenes en el mundo de trabajo, el relacionamiento social al interior de la escuela no era puesto en cuestión. La trasgresión a las normas de convivencia era menor, la legitimidad de los jóvenes como conocedores de sus derechos también y el temor a la institución resolvían por vía de la imposición autoritaria un conjunto de conflictos que no aparecían como tales. A su vez, esta mayor legitimidad de la escuela frente a su público hacía que se toleraran más sus propios actos de violencia. Por este motivo, el relacionamiento autoritario y normativo fue, por mucho tiempo, el sustento de una relación que era socialmente percibida como más pacífica (Defrance, 2000).

En los años 80, el acceso a la educación por parte de los jóvenes originarios de los sectores pobres y socialmente excluidos de la población modificó este tipo de relación. El sistema educativo perdió en gran parte las bases sociales de su legitimidad para resolver desde la autoridad y la imposición violenta los nuevos conflictos se estructuraban que en su interior. A su vez, no se asentaron en el ejercicio de la profesión docente prácticas sostenidas de trabajo a nivel del relacionamiento con los jóvenes y las condiciones estructurales de desarrollo del sistema de enseñanza uruguayo, con bajos salarios e inversión en infraestructura en condiciones de fuerte expansión de la matrícula (Anep, 2005), debilitaron a los actores en su capacidad de dar cuenta de la tarea. La base de la formación sigue siendo la transmisión de conocimientos académicos de corte enciclopedista, transmisión que, se espera, se haga bajo el signo del respeto a la palabra del profesor. Los docentes, aún hoy, entienden que el eje de su trabajo y relación con los jóvenes es la relación con el saber. Esto se plasma en faltas de herramientas de trabajo, de prácticas y de respuestas frente a problemáticas sociales que no se resuelven de forma «razonada» en una ecuación o en un pizarrón, sino a través del relacionamiento con el otro.

El cambio conceptual se verifica si nos aproximamos a nuevas concepciones tales como la de Charlot (1999), quien define la relación con el saber como una relación con el mundo, consigo mismo y con los demás, concepción que muestra la imposibilidad de restringir el proceso educativo a la acumulación de información sobre áreas diversas del conocimiento.

Consideraciones finales

La lógica de la socialización violenta entre jóvenes sigue apareciendo como un mundo aparte al interior del centro educativo que se suma en sus efectos a la consolidación de experiencias escolares signadas por la oposición y resistencia a la escuela. Ambos factores, a posteriori, acaban reforzando los procesos de exclusión social que pesan sobre el alumnado. La desatención que a este problema prestan los adultos, entendemos, no se debe tanto a la falta de voluntad por solucionar el problema, sino a la falta de una cultura reflexiva de la institución en su conjunto para modificar estas prácticas y relacionarse con los jóvenes no únicamente en el terreno del

saber, sino también de la relación con el otro, del trabajo en valores y normas de convivencia.⁹¹ Por reflexividad institucional entendemos, como lo plantea Giddens (1995), la incorporación rutinaria de conocimientos o información nueva a los entornos de la acción, que de ese modo se reorganizan y reconstituyen.

Obviamente, esta tarea no puede ser excluida ni de la formación ni de la práctica docente y debe ser implementada activamente por el conjunto de la institución escolar. Y esto, no solamente por la sensibilidad y el compromiso con la situación de los jóvenes que sufren estas problemáticas, sino también porque este déficit socializador de la escuela se manifiesta de forma inesperada, como retorno sorprendente e incomprensido, bajo forma de ataques, incivildades y violencias operados tanto por jóvenes como por adultos al interior del recinto escolar.

Así, reconociendo que el proceso de producción de la violencia al interior del espacio escolar involucra y compromete las prácticas de sus diversos agentes, esta reflexión sobre los fenómenos que tienen lugar en los centros educativos a partir de la experiencia de los jóvenes no tiene por objeto revertir «la culpa» adjudicándosela ahora a la sociedad, la familia o la institución escolar, sino identificar problemas y procesos para poder actuar sobre ellos. Esta reflexividad de la institución sobre sí misma sólo podrá ser efectiva si se reconoce que la escuela, sus integrantes y sus responsables, tienen, por vía de sus concepciones de mundo y de sus prácticas, algo que ver con la emergencia de violencias que jóvenes y adultos protagonizan.

A lo largo de este trabajo hemos procurado delinear algunos fenómenos y procesos que consideramos de importancia identificar con claridad a efectos de contribuir en la comprensión de la problemática. Entre ellos, destacamos:

- Los efectos que las prácticas de violencia tienen en la conformación identitaria de los jóvenes, enfatizando la necesidad de repensar el modo en que la escuela incide en la conformación de la cultura juvenil y comprendiendo que en este aspecto los docentes y responsables de la institución tienen mucho para hacer en aras de lograr mejores condiciones de intercambio y relacionamiento social.
- La constitución de trayectorias de exclusión al interior de la escuela que se traducen en la atribución de estigmas. En el caso de los jóvenes que provienen de sectores carenciados, estos procesos vienen a asentarse sobre un contexto que, de por sí, ofrece pocas chances de realización personal e integración social, amputando sus posibilidades actuales y futuras de participar de los posibles beneficios sociales de la educación. El rezago, la extraedad, las diferencias en los aprendizajes, la repetición y la deserción a nivel de enseñanza media sobre todo, son procesos característicos de nuestro actual sistema educativo que refuerzan las desigualdades sociales de origen. Estos datos estructurales son reforzados, en la vida cotidiana, por vía de la conformación de identidades sociales apegadas a los valores de la violencia y la exclusión.
- La estructuración de estigmas y segregaciones que operan en el recinto escolar y que reproducen las mismas categorías de exclusión que operan en la sociedad. Esto se observa en la reproducción de discriminaciones de origen racial, generacional, de clase y de género.
- El vacío de sentido que se expresa en la voz de muchos jóvenes en lo que hace a la representación que tienen del liceo y que apunta a la necesidad de resignificar el espacio educativo. De no realizarse esta tarea, este será un elemento más que contribuya a la generación de un clima escolar apático, del cual la violencia se constituye en tanto efecto de la propia

⁹¹ De hecho, la conciencia de esta necesidad se ha traducido en la presencia de psicólogos y trabajadores sociales al interior de los centros educativos por vía de los equipos multidisciplinarios, los cuales trabajan con el alumnado de todo un centro educativo (aproximadamente 250 alumnos por turno).

acción educativa: la violencia puede así emerger como apropiación «expresiva» del espacio escolar que inhabilita tanto las posibilidades futuras del joven de participar positivamente del sistema educativo como del docente de llevar a cabo su trabajo y de realizarse profesionalmente.

- Enfatizar que este vacío de sentido que se traduce en las declaraciones y prácticas de los estudiantes en relación a la educación no puede ser suplido por la razón instrumental y por las promesas de integración social que el sistema ofrece. Es necesario recordar los procesos conflictivos que ocasiona el sustentar la acción educativa sobre promesas incumplidas: la falta de empleo que sufren las actuales sociedades y las carencias en las condiciones materiales de existencia –que nada tienen que ver con la obtención de créditos educativos– vuelven obsoletos estos argumentos como elementos decisivos para permanecer en el sistema educativo. El espacio educativo debe ser resignificado como lugar de vida expandiendo el presente.
- Un trabajo en red, con otros actores e instituciones sociales, puede fortalecer un modelo de integración social que el sistema educativo no puede garantizar por sí mismo. Asimismo, la apertura de los centros educativos a la comunidad debe suplir un modelo de desconfianza y de aislamiento de la misma por vía de enrejado y protección policial. La informática y la educación física han sido elementos de interés en este sentido.
- El trabajo en una cultura democrática de convivencia, en que alumnos, funcionarios, padres y docentes participen de una vida escolar activa es imprescindible para revertir el vacío de sentido que, en gran parte, está en el origen de la problemática.

En un panorama en que la educación es llamada a participar de una sociedad intensiva en uso de conocimientos, a la vez que es interpelada como institución de protección social, esta problemática cuestiona las posibilidades que tiene el sistema educativo de realizar su contribución a una sociedad democrática y ciudadana. A lo que procuramos apuntar es a la necesidad de modificar el lugar y la tarea de escuela en base a la reflexión sobre los procesos que su práctica ha generado. Varios de los fenómenos vinculados a la violencia, es cierto, no dependen de decisiones voluntarias y son producto de las condiciones sociales y de los recursos materiales con que le toca al sistema educativo trabajar en la actualidad. No obstante, otros procesos que producen y reproducen violencias e incivildades se relacionan íntimamente con las prácticas escolares, incidiendo en las conformaciones identitarias de los jóvenes y en su experiencia escolar. La necesidad de este cambio enfatiza la importancia de acumular la reflexión en esta materia para repensar la práctica educativa y reflexión guiada por el hecho de que, como lo plantea Brater (1999), no existe más el sistema de objetivos y de promesas más o menos claros que en el pasado confería a la escuela su tarea, su autoridad y su significado, lo que afecta a su sentido y a la legitimación de su existencia.

Bibliografía

- ANEP.** 1998. *Compendio de normas vigentes. Normas relativas a los alumnos.* Consejo de Educación Secundaria. Montevideo.
- ANEP.** 2002. *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995–1999.* ANEP, Montevideo.
- ANEP.** 2005. *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones.* ANEP, Montevideo.
- Auyero, Javier.** 1993. *Otra vez en la vía.* Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Espacio. Buenos Aires.

- Birgin, A.; Dussel, L.; Duschatzky, S.; Tiramonti, G.** *La formación docente*. 1998. Buenos Aires: Troquel.
- Brater, Michel.** 1999. *Escuela y formación bajo el signo de la individualización*. En: Beck, Ulrich (Comp.). *Hijos de la libertad*. FCE, Buenos Aires, p. 137–164.
- Charlot, Bernard.** 1999. *Du Rapport au Savoir*. Anthropos, Paris.
- Charlot, Bernard; Emin, JeanClaude.** 1997. *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin
- Debarbieux, Eric. et al.** 1999. *La violence en milieu scolaire*. Tome 2. Le désordre des choses. ESF, Paris.
- Defrance, Bernard; Vivet, Pascal.** 2000. *Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école*. Syros, Paris.
- Dubet, François; Martucelli, Danilo.** 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil, Paris.
- Giddens, Anthony.** 1995. *Modernidad e identidad del yo*. Península, Barcelona.
- Giddens, Anthony.** 1995 b. *La constitución de la sociedad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Goffman, Erwing.** 1995. *Estigma*. La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.
- Lucas, Peter.** 1997. *Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York*, en: *Contemporaneidade e Educação; revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, p. 70–95.
- Pain, Jacques; Barrier, Éric.** 1997. *Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France*. En: CHARLOT, Bernard; EMIN, Jeanclaude. *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin, p. 355–386.
- Pontes Sposito, Marilia.** 2001. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. In: *Educação e pesquisa*. V. 27, n. 1, jan./jun. São Paulo, p. 87–103.
- Tavares Dos Santos, José Vicente.** 2002. *Juventude, Agressividade e Violência*. IFCH, UFRGS, Porto Alegre.
- Tedesco, Juan Carlos.** 1999. *Paradigmas, Reformas y Maestros*, FUM–TEP, Montevideo.
- Viscardi, Nilia.** 1999. *Violencia en el espacio escolar. Prácticas y representaciones*. IFCH–UFRGS (Tesis de Maestría). Porto Alegre.
- Willis, Paul.** 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consigue trabajos de clase obrera*. Akal, Madrid.
- Zaluar, Alba.** 1996. *A globalização do crime e os limites da explicação local*, en Velho, G; Alviato, M. *Cidadania e violência*. UFRJ, FGV, Rio de Janeiro, p. 48–68.