



# Del conflicto, de la convivencia y de la cultura política

**Nilia Viscardi** | Doctora en Sociología. Profesora Agregada del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Investigadora Nivel I de la ANII. Referente Académica del Programa Central de Convivencia de CODICEN-ANEP.

## El conflicto escolar en la enseñanza media y sus derivas interpretativas

Las formas que las violencias vividas por los adolescentes y jóvenes han adoptado en el país han sufrido grandes modificaciones en los últimos veinte años. Nos concentramos aquí en aquellas que se vinculan a los problemas de convivencia y al conflicto escolar en el ámbito de la enseñanza media básica en Uruguay. Efectivamente, los centros de enseñanza constituyen espacios en los cuales el conflicto y la violencia son tramitados permanentemente. En la mayoría de ellos se observa la naturalización de la figura del adolescente violento, como causante del conflicto escolar. Asimismo, crece paulatinamente la separación del centro educativo y de la comunidad, separación que se agudiza con los actos de violencia que algunos padres tienen contra los docentes.

Lo que procuraremos mostrar es la relación existente entre respuestas individualizantes (sanción, expulsión, derivación) y la consolidación de prácticas que sitúan en el adolescente peligroso y su familia las causas de la violencia escolar. Malos resultados, exclusión escolar, construcción de la figura de adolescente peligroso, y separación de la comunidad y de los padres, constituyen los ejes en que se juega y expresa el conflicto educativo. En este escenario focalizamos algunas posibilidades que la participación ofrece, a pesar de las dificultades que algunos dispositivos basados en ella puedan presentar.

Consideramos que la violencia en la educación y el conflicto social se comprenden con mayor claridad, cuando partimos de una perspectiva centrada en las dinámicas institucionales de que se alimenta el conflicto escolar. Ello evita el riesgo de caer en el simplismo de adjudicarle al adolescente o a los padres “violentos” —en cuanto figuras recurrentes en que los actores educativos sitúan la culpa de un cotidiano

escolar surcado de desencuentros— la responsabilidad de la violencia que se quiere erradicar. La importancia de indagar en el tema propuesto radica en que los problemas de violencia escolar dan cuenta de fenómenos clave de la dinámica contemporánea de la exclusión educativa. Específicamente, comprenderlos supone explicar cómo se construye el proceso de exclusión escolar, de qué modo la institución participa del mismo y qué tipo de cultura política se va consolidando en la Enseñanza Media de cara a los nuevos desafíos que el mandato de universalización trae consigo.

Por último, esta dinámica institucional se expresa también en los espacios de construcción de ciudadanía que ofrece el sistema de enseñanza. Centros educativos que prevalentemente focalizan el mandato del disciplinamiento (seguir las reglas del mundo escolar) sin abrir espacios de participación a los alumnos y a los padres tienden, usualmente, a producir mayores niveles de exclusión escolar y malestar en la convivencia. En suma, sin desconocer el impacto que la violencia social tiene en el espacio escolar, queremos destacar el proceso de culpabilización de alumnos y familias mostrando cómo colabora en ocultar los fracasos de la institución y su propia violencia como reacción a los límites que enfrenta en el cumplimiento de su tarea.

### Entre el asistencialismo y la defensa social

El concepto de convivencia no se aborda en cuanto deber ser, mandato legal o norma estatuida, sino que se piensa desde la práctica y la vivencia de los actores. En el uso que le damos, refiere a la comprensión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos y a la posibilidad de estudiarlas en perspectiva de vida cotidiana, e implica investigar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar. Es en esta dimensión que las reglas de la institución y la cultura ciudadana de un sistema educativo se analizan: en el marco de prácticas, representaciones, red de relaciones y de conflictos que entrelazan a los actores de un determinado centro educativo en un momento histórico concreto (Viscardi y Alonso, 2013).

¿Qué constituye la esencia del lazo educativo en nuestra sociedad? ¿Quiénes, efectivamente, *integran* la *comunidad escolar*? Esto nos lleva a plantear la naturaleza del vínculo social y de las relaciones de intercambio que se establecen en el sistema educativo. En nuestra matriz cultural, el vínculo individuo-sociedad-escuela se ha instituido desde el Estado, llegando a su apogeo en momentos de consolidación de una forma particular que fue la del Estado de Bienestar. Junto a los de *laicidad* y *gratuidad*, el de la *igualdad* fue un mandato constitutivo de su construcción histórica y de su posicionamiento ideológico en el marco de la sociedad uruguaya.

Hoy, en Uruguay, el mandato de la igualdad choca contra la realidad de una sociedad que es, inherentemente, desigual. El sistema educativo público, a inicios del siglo XXI, verifica y procesa de distintos modos la fragmentación social propia del mundo del capitalismo tardío, en que el ideal de igualdad se sitúa en el horizonte de un imaginario colectivo pasado. Puede ser un valor a defender, pero ya no una medida de lo “posible”.

En el ámbito educativo resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de *fragmentación cultural* (Tiramonti, 2009) de su matriz anteriormente universal, que determina diferentes formatos escolares y trayectorias educativas. Un indicador de esta fragmentación<sup>1</sup> cultural es la distinción entre sistema de enseñanza público y privado, en la cual opera una creciente segmentación del sistema educativo, principalmente en Montevideo. Esta segmentación se manifiesta en las distancias sociales cada vez más importantes en la medida en que son, además, acumulativas, entre los que realizan toda la trayectoria en centros privados desde educación inicial hasta terminar el ciclo medio y los que asisten solo a centros públicos. «*Ambos circuitos concentran población de diferentes posiciones sociales y capitales en el hogar y recorren los tres niveles sin interactuar en ningún “espacio” escolar.*» (Filardo y Mancebo, 2013:50)

<sup>1</sup> No existen en Uruguay trabajos sistemáticos y cualitativos sobre “fragmentación” escolar. La diferenciación que mayormente podemos identificar con fragmentación es la que distingue sistema público y privado de enseñanza. La permanencia en el sistema de los estudiantes del sector privado para la educación media es superior a la del sistema público, en un país en que los niveles de escolarización varían según la condición de origen. «*Entre los 25 y 29 años de edad, el 17% de los jóvenes que provienen de hogares con clima educativo bajo aprueban el nivel medio de educación o lo superan, frente al 89% de los que provienen de hogares con clima educativo alto.*» (Filardo y Mancebo, 2013:48)



Por otra parte, en la vida cotidiana se experimentan diferentes desencuentros y conflictos, que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de transmisión del saber y de transferencia del acervo cultural socialmente disponible afectando las dinámicas de transmisión de conocimientos de una generación a otra (Debarbieux *et al.*, 1999). Es en este contexto que en los años noventa se inicia el fenómeno identificado como “violencia escolar”. El mismo comienza a recibir respuestas cuyo impacto en la conformación de prácticas institucionales, subjetividades y sentimientos colectivos intentamos abordar. En tensión entre vertientes que acentúan respuestas de *defensa social* (Pegoraro, 1996), y prácticas disciplinadoras y vertientes que procuran la movilización de los actores de la educación en cuanto *sujetos políticos e integrantes de colectivos*, lo que continúa en el centro del debate es la relación que individuo y Estado tienen en la escuela. Parte de las dinámicas

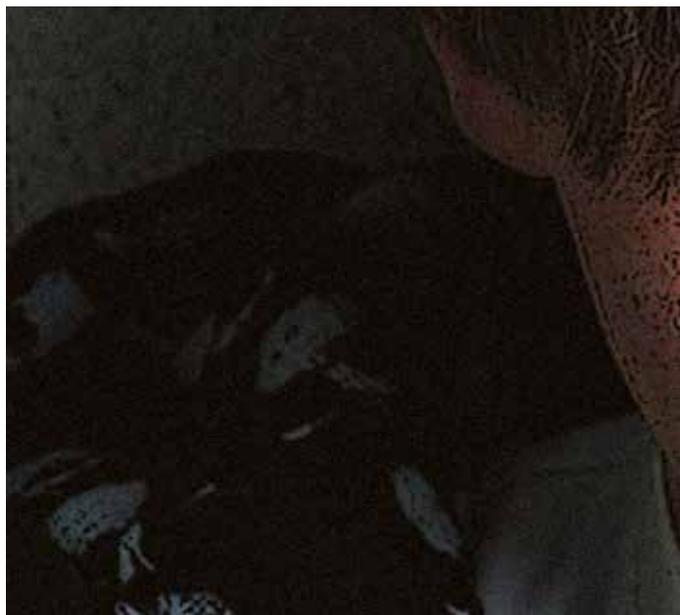
educativas que se vinculan a las características culturales diferenciadas en la oferta educativa, reforzando la *fragmentación* escolar del sistema, son relativas a la política de convivencia y a las concepciones respecto de lo que constituye “violencia escolar”, sus causas y sus respuestas.

Las primeras vertientes han tenido derivas similares a las que operan en la mayoría de las políticas vinculadas a violencia y juventud. Ellas van desde la prevención en su versión asistencialista a la implementación de medidas de seguridad. Concretamente, de la creación de Equipos Multidisciplinarios integrados por Asistentes Sociales y Psicólogos a la introducción de personal policial. Estas respuestas se han generalizado en todo el sistema y permanecen hoy como prácticas regulares que los actores solicitan mantener o aumentar. “Más policía”, “más asistentes sociales y psicólogos”, dirán varios de los docentes y directores de centros educativos.

Hoy en día, según los resultados relevados por el *Primer Censo de Convivencia y Participación* de la ANEP (Viscardi y Alonso, 2015), la figura del policía o guardia de seguridad tiene una presencia importante en varios centros educativos. Es en la enseñanza media donde predomina: en el 84% de los centros educativos del Consejo de Educación Secundaria y en el 50% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional. En el ámbito de la enseñanza primaria está presente en el 31% del total de las escuelas y, finalmente, en la mitad de los centros de Formación Docente del país. En lo que refiere a las medidas asistencialistas, observamos que se mantiene una menor participación de las mismas en Enseñanza Primaria, llegando únicamente al 6% del total de las escuelas. Esto contrasta con su importancia en la enseñanza media: tienen equipo multidisciplinario el 38% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional y el 26% de los Liceos del Consejo de Educación Secundaria. Nuevamente, en Formación Docente su relevancia es menor: 4% del total.

La importancia de estas dos medidas como respuesta a los problemas de la adolescencia es clara: predominan allí donde ellos estudian. Entendemos que al focalizar en el asistencialismo o en la sanción punitiva, las vertientes que hemos denominado de *defensa social* han generado procesos de desintegración social al consolidar formas de etiquetamiento que surgen en paralelo a la emergencia de un discurso de la peligrosidad, asociado al de las patologías sociales y a la constitución de un “otro” ajeno a esta comunidad: muy en especial, el adolescente y su “familia disfuncional”.

Este panorama nos sitúa en el escenario que Charlot describía, en el año 1997, para la escuela francesa. Explicaba la construcción de la teoría del fracaso escolar formulada en términos de *hándicaps* sociales y familiares. Mostraba cómo los docentes explicaban que el alumno carecía de recursos para un aprendizaje eficaz, porque pertenecía a una familia definida por la carencia: de recursos financieros, de diplomas de cultura, sin olvidar la dimensión de los padres invocada sin cesar, «...*el origen familiar produce el hándicap, que produce el fracaso escolar. Por lo tanto el origen familiar es la causa del*



*fracaso escolar*» (Charlot, 2006:33). Todo ello, puesto ahora en contexto de fracaso escolar y violencia, y situando la violencia y la pobreza en el origen del conflicto.

### Las vertientes movilizadoras

Las vertientes orientadas a la movilización de los actores de la educación en cuanto *sujetos políticos e integrantes de colectivos*, apuntan a la democratización del sistema de enseñanza por vía de la integración de quienes no tienen voz ni voto. Promueven los principios de participación y representación de actores colectivos como modo de impulsar una cultura de derechos. Estas tendencias anclaron en mecanismos de impulso a la participación de todos los actores. No se procuró únicamente la participación estudiantil, sino la de toda la comunidad de los centros educativos. La participación, instrumento democrático, tenía a su vez el objetivo de consolidar esta comunidad educativa. Este instrumento se plasmó en la nueva “Ley General de Educación” que promovió la creación de los Consejos de Participación. Respecto de la visión de la comunidad y del papel a desempeñar en la educación nacional, se buscó revitalizar su rol activo otorgándole más funciones.

Por vía de los colectivos y sus representantes, se busca fomentar la participación de todos los que conforman el universo escolar. Sin embargo, las derivas del discurso de la



inseguridad pueden llevar –como efecto inesperado– a la exclusión de los más vulnerables. Esto es, al rechazo de los malos alumnos, los malos padres o los jóvenes indeseables del barrio, muchas veces, a los ojos de la *comunidad educativa*. Conllevan, así, el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes anteriormente en el imaginario de la *comunidad educativa* y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no.

Para fortalecer el potencial que este segundo tipo de vertientes presentan, es imprescindible determinar con claridad lo que el concepto de *comunidad educativa* significa en el horizonte político de nuestra tradición educativa. Llamada a conformarse, la mayoría de las veces, desde el Estado, la comunidad educativa suele establecerse desde la inscripción del individuo en la institución educativa. En esta relación, los sujetos –políticamente pasivos en la *tradición política* de nuestro sistema de enseñanza– esperan, usualmente, recibir del Estado los beneficios de la redistribución de los bienes socialmente valorados y disponibles. La igualdad se alcanza al permitir a todos la obtención de los diplomas que habilitan el acceso a las posiciones profesionales. Esta impronta puede, lo veremos, chocar contra algunos supuestos que las nuevas dinámicas de la participación suponen en términos de la movilización de recursos sociales para el logro de la cohesión.

¿Cuáles son los aportes más relevantes que los Consejos de Participación brindan a la *vida institucional* de los centros de enseñanza? La sistematización inicial de las opiniones vertidas por los directores de establecimientos educativos en el *Primer Censo de Convivencia y Participación* (Viscardi y Alonso, 2013) permite visualizar cierta tendencia generalizable: considerar que la contribución esencial de los Consejos de Participación reside en la colaboración que estos realizan a la gestión de la institución en los diferentes asuntos que a ella le competen.

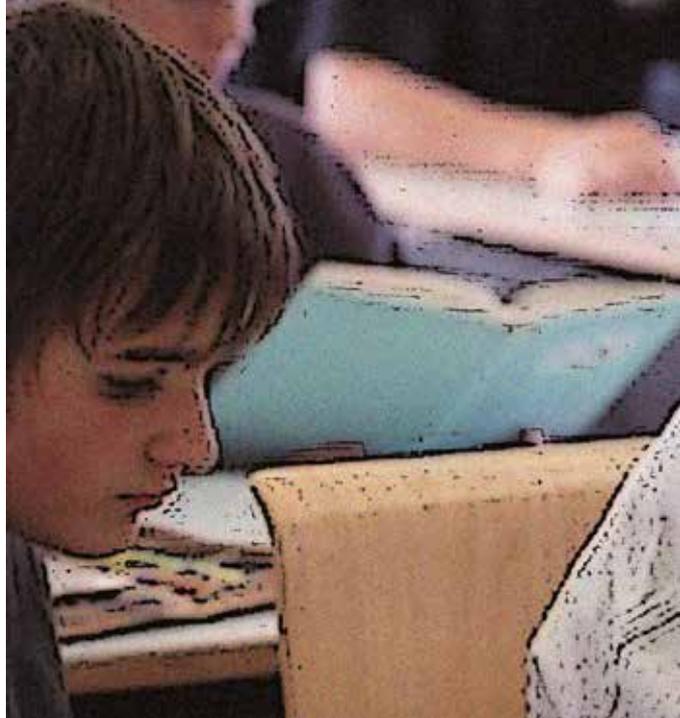
En efecto, según lo manifestado, las mayores contribuciones de los Consejos estarían centradas en cinco aspectos: la *manutención de las condiciones edilicias*, la *organización de eventos culturales, sociales y recreativos*, la *gestión administrativa del servicio escolar*, el *apoyo a la labor de los docentes*, impulsando eventualmente la tramitación de otras instancias educativas (talleres, jornadas, charlas, etc.) y, finalmente, la *gestión de recursos económicos* para satisfacer las demandas del establecimiento. También, a nivel general, un segundo conjunto de aportaciones se vinculan a la mejora de dos elementos sustanciales: el vínculo *escuela-familia-comunidad* y la convivencia en el *espacio escolar*.

No obstante estas constataciones genéricas, pueden advertirse algunos contrastes en las apreciaciones de los referentes institucionales, si las discriminamos entre los tres subsistemas de educación habilitados, a instancias del instrumento legal, para constituir los Consejos de Participación. Los directores del CEIP destacan, en buena medida, que los Consejos de Participación están contribuyendo a la *articulación con instituciones del medio* a fin de vehicular el trabajo en redes, a la *promoción de espacios recreativos* y al reforzamiento de las actividades de las Comisiones de Fomento Escolar (CFE). Sin embargo, tanto en el CES como en el CETP, los aportes en estas cuestiones no resultan ser relevantes. Para los directores de centros educativos de *Enseñanza Media*, las contribuciones se orientan más a la *promoción de la participación de los adolescentes* y al *mejoramiento de los Proyectos Institucionales de Centro* (PIC), especialmente en el ámbito del CETP, donde los Consejos de Participación parecen tener una gran injerencia en el diseño de la futura oferta educativa de los centros. De este modo, es posible indicar que los actores institucionales de la *Enseñanza Media* reconocen la importancia de algunas funciones innovadoras que alientan los Consejos, tales como escuchar a los adolescentes o mejorar la oferta educativa, aunque aún este desarrollo se encuentra en ciernes.

### Conclusiones

Hemos abordado el modo en que la naturalización del adolescente violento, o de la familia disfuncional y amenazante, constituyen recursos permanentes en la escuela para invisibilizar su propia violencia. Esta violencia del dispositivo escolar, para comprenderse, puede abordarse mostrando los múltiples mecanismos de segregación en la inclusión, los mecanismos pedagógicos y directivos de tramitación del conflicto escolar, el maltrato docente y la desatención institucional.

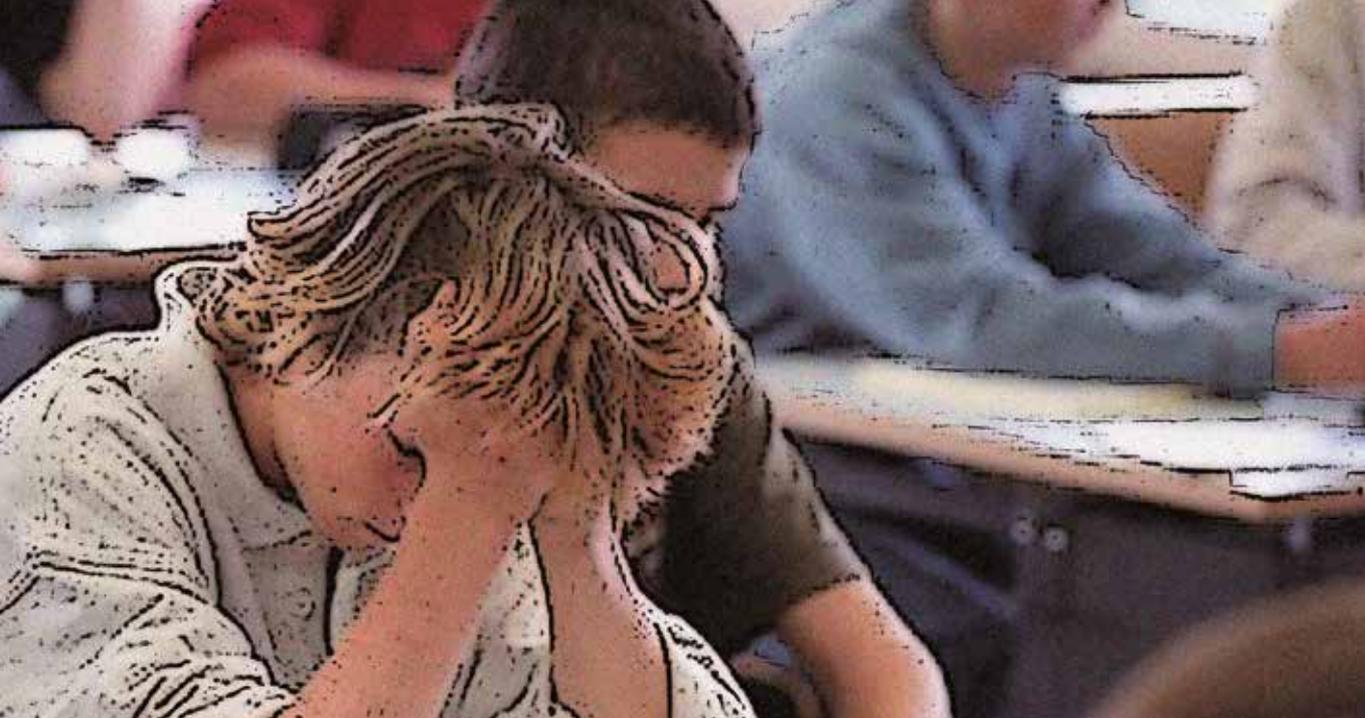
El nuevo escenario es tan promisorio como complejo. En el pasado, la división vertical de la estructura institucional podía expresarse en el ámbito público de modo que dirigentes y dirigidos de cada campo parecían unidos en una pertenencia común. Pero el actual predominio de una percepción que pone de relieve la propia distribución desigual de recursos en el ámbito



público, cambia las reglas del juego. Como lo establece Cheresky (2006), según la fortuna o los recursos socioculturales o la propia posición institucional en el Estado o en los medios de comunicación, las posibilidades de hacerse ver u oír son estructuralmente diferentes. Aunque el espacio público es fluido, existen recursos estructurales de acceso al mismo que hacen a las desiguales condiciones de unos y otros a la hora de acceder.

El espacio educativo en cuanto espacio público y el acceso al saber que el mismo permite están en juego. El análisis de las reglas que estructuran su convivencia se vincula a la producción o al quiebre de estas desigualdades en el acceso al propio espacio y a sus beneficios. Es, por tanto, un análisis que permite un conocimiento mayor del tipo de ciudadanía que se forja en los centros. El diagnóstico respecto de los acuerdos y reglas de convivencia se instaura en cuanto resulta imprescindible para poder cambiar la realidad que determina desiguales destinos escolares en el ámbito de la propia educación pública.

Esto quiere decir que en nuestro sistema educativo se teje un conflicto entre nuevas y antiguas visiones de la relación entre sociedad civil y Estado, y de las lógicas que fundan su legitimidad. Uruguay está entrando en un camino nuevo, y es en este sentido que la participación de niños y adolescentes llega como innovación en lo que refiere a la construcción de ciudadanía en los ámbitos de la enseñanza primaria y media.



Esta innovación depende de cambios culturales para potenciarse e impactar en mayor medida en la transformación institucional del sistema de enseñanza, y es el contexto que determina uno de los posibles cambios a nivel de la cultura política del sistema educativo, sustituyendo visiones meramente disciplinarias, asistencialistas o represivas como formas de resolver el conflicto social. Para que estos procesos se consoliden, todo parece indicar que es importante transformar el discurso de la violencia escolar y sus respuestas inmediatas –represión y asistencialismo– por una visión que permita comprender el modo en que esta visión radicaliza la imposibilidad de

muchos adolescentes y niños de participar de la vida escolar y los confina, nuevamente, a la “comunidad” y la “familia” que el centro educativo rechaza por vía del rechazo de sus conductas en la escuela. Se estructura así un conflicto que potencia las desigualdades en la educación y en el acceso a sus recursos. Para revertir este proceso se requiere un cambio de cultura política, que visualice la capacidad de los centros educativos de construir nuevas formas de resolución del conflicto y revalorice el rol que pueden jugar para transformar las desigualdades y violencias que muchos adolescentes pobres viven en sus barrios y comunidades. 

## Bibliografía

- CHARLOT, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ed. Trilce.
- CHERESKY, Isidoro (2006): Introducción: “La ciudadanía en el centro de la escena” en I. Cheresky (comp.): *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*, pp. 27-44. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DEBARBIEUX, Éric; GARNIER, Alix; MONTOYA, Yves; TICHIT, Laurence (1999): *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. París: ESF.
- FILARDO, Verónica; MANCEBO, María Ester (2013): *Universalizar la educación media en Uruguay. Ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC / UdelaR. Colección Art. 2. En línea: [http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo\\_mancebo\\_2013\\_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo_mancebo_2013_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf)
- PEGORARO, Juan (1996): “Teoría, Control Social y Seguridad. El nuevo escenario de los años 90” en M. Pavarini; J. Pegoraro: *El control social en el fin del siglo*, pp. 5-41. Buenos Aires: CBC, UBA.
- TIRAMONTI, Guillermina (2009): “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en G. Tiramonti; N. Montes (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 25-38. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás (2013): *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP/CODICEN.
- VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás (2015): *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP/CODICEN.