



CONVIVENCIA, TRADICIONES ESCOLARES Y NUEVAS POLÍTICAS EN TENSION: ENTRE EL RESPETO, EL TEMOR Y LA PARTICIPACIÓN

Nilia Viscardi*

En los últimos años, ha cobrado centralidad el problema de la convivencia escolar. A la luz de diversos procesos reunidos bajo una expresión casi universal que ha cobrado categoría teórica, la falta de respeto (Sennet, 2009), resulta fundamental reflexionar sobre cuestiones relativas a las tradiciones escolares, la experiencia de la educación pública en los sectores populares y las formas de participación ciudadana que las nuevas normativas en educación impulsan amparadas en las concepciones de niñez y adolescencia impulsadas por la Convención de los Derechos del Niño.

Así, multiplicidad de acciones se despliegan en los centros educativos con motivo de mejorar las relaciones de convivencia y promover nuevas formas de construcción de ciudadanía. En ellas, la vida cotidiana -estructurada por tradiciones escolares conformadas por las concepciones de saber, autoridad y pedagogía propias de inicios de la modernidad- se ve interpelada al ser confrontada por actores que procuran impulsar una cultura política alternativa. Las nuevas legislaciones que, por ejemplo, se impulsaron en Argentina y Uruguay en materia de educación, dan cuenta de la necesidad de renovar los conceptos de educación, inclusión, sujeto de derecho, diversidad, participación y ciudadanía. Un largo camino se abre desde entonces que requiere del análisis de lo que ocurre en la vida cotidiana de los centros, del modo en que las prácticas estructuradas se tensionan a la luz de los proyectos que interpelan la tradicional cultura escolar y de las visiones que los agentes tienen de lo que hacen en la escuela y de los fines de la educación.

En este contexto, aún se reclama el respeto a la autoridad docente fundada en el lugar del cargo y la importancia del “saber”, el silencio como símbolo de orden y escucha que conlleva al “elogio de la invisibilidad”, la condena del conflicto y su mirada desde un enfoque de seguridad y la relación comunidad/estado en términos de exclusión de la primera en aras de la primacía de una “razón universal” que la segunda representaría. La idea del respeto, aquello que es reclamado sistemáticamente por parte de docentes, padres y alumnos, se instala como expresión polifacética que adquiere un valor sustantivo para com-

prender estos procesos. En tanto término polisémico, su importancia radica en el potencial que tiene tanto puente simbólico (Isla, 2006) entre aquello que el estado hace y lo que los actores experimentan. Asimismo, los contextos educativos tienen complejas formas de intercambio que se expresan en intercambios reglados por los gestos, los conceptos, los premios, las notas, las efemérides, las festividades y la corporalidad que dan cuenta de una agonística del vínculo explicadas por complejas dinámicas de intercambio del don (Mauss, 2009) que es preciso profundizar y se encuentran en el origen de los conflictos.

Al centrarnos en estos procesos, encontramos algunas explicaciones que muestran las dificultades existentes a la hora de ampliar el concepto de sujetos de derecho que aún hoy se choca con las rutinarias prácticas de ejercicio de la disciplina entendida como seguimiento de la norma institucional, control del cuerpo y aceptación de los mandatos curriculares y normativos propuestos por la institución. Es así que se obtiene, para muchos actores, el deseado “orden escolar”. La falta de respeto, no obstante, abre una brecha para comprender este proceso dando a luz dimensiones fundamentales a través de las cuales el estado “llega” por vía de la educación conformando la experiencia escolar de docentes y alumnos de sectores populares.

Nuevas dinámicas de la convivencia: la búsqueda de la inclusión por la participación

La educación media está siendo examinada en profundidad actualmente en Uruguay. Dentro de las problemáticas existentes, pueden identificarse dos de gran relevancia. En primer lugar, la gran desigualdad en sus logros, que supone la pérdida de estudiantes a lo largo de todo el sistema de enseñanza, (Filarido y Mancebo, 2013), con una incidencia importante del clima educativo del hogar de origen (MEC, 2012). Por otra parte puede establecerse una de orden vincular, referida a la convivencia de los diferentes actores del centro educativo (docentes, directores y estudiantes), así como entre éstos y la comunidad barrial. (Viscardi y Alonso, 2013), lo cual tiene consecuencias importantes en la vivencia dentro de la institución, y fundamentalmente en la construcción de los adolescentes como sujetos políticos.

Ambas problemáticas parecen estar anudadas, de modo que es posible establecer que las experiencias negativas vividas

* Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO “Paradoxos da Segurança Cidadã na América Latina”. Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UdeLaR, Uruguay.



en el seno de la institución educativa constituyen una condicionante que los jóvenes de hogares excluidos identifican en sus procesos de desvinculación con el liceo (Rivero, 2015). De allí que diversos programas, tengan el objetivo indirecto de incidir en estos procesos apostando a la mejora de la convivencia y la promoción de la participación. La inserción del arte en algunos de estos programas¹, surge de la constatación de que los formatos de mejora de la convivencia y de promoción de la participación puestos en práctica, se alejan de las sensibilidades juveniles y refuerzan los códigos del mundo adulto en la institución, reproduciendo tradiciones escolares en formación de ciudadanía, ancladas en antiguas formas jurídicas y del hacer política, que poco tienen que ver con las actuales dinámicas vinculares de los adolescentes (Kaplan, 2013).

En los estudios sobre convivencia escolar, sustentados en diagnósticos relativos al origen de la “problemática de la violencia en la educación” se ha aceptado que la misma no se reduce a la reproducción del conflicto social en el sistema de enseñanza, sino es posible visibilizar la existencia de una violencia sistemática generada desde la institución, que promueve la exclusión de los estudiantes que se encuentran en conflicto con las normas del centro educativo. Al mismo tiempo, lo dicho resulta esencial debido a que los diversos significados que se le atribuyen al fenómeno de la inseguridad y la violencia, sumados a una concepción del entorno de los liceos como espacio público inseguro, parecen estar promoviendo determinados procesos de exclusión y aislamiento entre “el barrio” y sus actores privilegiados. En este sentido,:

“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 el que la igualdad se sitúa en el horizonte de las promesas incumplidas. De un lado, resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de fragmentación cultural de matriz anteriormente universal que determina diferentes formatos y trayectorias educativas. De otro, se experimentan en la vida cotidiana diferentes desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de la tradición del saber y de transferencias del acervo cultural socialmente disponibles.” (Viscardi, Alonso; 2013, p. 31)

Como señala Duschatzky (2013) es necesario abandonar el discurso de la violencia, que plaga el discurso cotidiano, y evitar que sirva de significativo vacío para cubrir todos los problemas que nos perturban, para responder a todas las preguntas que nos incomodan, y encajar en todos los engranajes que nos parecen disfuncionales. Lo escolar, en este esquema, debe convivir con lo no-escolar, es decir, todas esas temporalidades, expresiones y pautas de relacionamiento de las cuales no puede dar cuenta. Sin embargo, como señala la autora, en lo no-escolar puede residir el caudal de fuerzas con las cuales intentar construir y dar sentido a un vínculo hoy empantanado (Rivero, Viscardi, 2016).

En la enseñanza media pública de hoy, las lógicas adultas avalan dos tipos de comportamiento: el que colabora con el docente y estudia, y el que es invisible y no altera el orden del aula. Veamos en qué contexto institucional se produce este proceso. La Administración Nacional de Educación Pública es, sin dudas, el organismo del estado uruguayo más amplio y extendido: asisten a ella unos 660.000 alumnos (MEC, 2012), cuenta con una red de más de 2900 centros educativos dispersos en todo el país y se desempeñan en ella más de 42.000 docentes (ANEP, 2008). Atiende cuatro niveles de enseñanza –inicial, primaria, media y terciaria- a través de cuatro Consejos de Educación y despliega multiplicidad de acciones y programas que impactan en los niños, adolescentes y jóvenes, así como en sus hogares de origen y en la comunidad en que se inserta.

La impronta que ha dejado en el sistema su consolidación histórica a fines del siglo diecinueve, con la emergencia del Estado Nación se traduce en un conjunto de principios políticos, de prácticas educativas y de dispositivos institucionales que continúan vigentes al día de hoy. Los principios políticos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad permanecen como valor indiscutible de nuestra formación inicial, primaria, media y superior. Ellos se complementan en la nueva Ley General de Educación N° 18.437 instaurando otro conjunto de principios necesarios ante las principales dinámicas sociales que atraviesa la educación en pleno siglo veintiuno. Entre ellos, el respeto a la diversidad, la inclusión educativa de todas las personas sin discriminación alguna son consagrados al igual que una formación en ciudadanía que garantice a todos su desarrollo en tanto sujetos de derechos y el impulso a la participación como sostén de este proceso (art. 3).

1 Nos referimos, por ejemplo, al Proyecto Con-parte del Programa Convivencia del Codicen, Administración Nacional de Educación Pública www.convivencia.edu.uy

La consagración de estos dispositivos ha desatado un conjunto de tendencias que por momentos tanto consolidan como interpelan las prácticas de nuestro sistema de enseñanza y sus modalidades institucionales. Algunos de ellos procuran revertir los efectos que genera todo sistema burocrático legal de acción. En la ANEP, los problemas educativos se asocian muchas veces a dinámicas de decisión que, en la búsqueda de garantizar el correcto y debido proceso legal, pueden distorsionar los efectos de sentido esperados. Es así que el anonimato, la despersonalización, la lentitud en los procesos de gestión administrativa, la primacía de la norma sobre el derecho de los individuos y sus particularidades, los procedimientos que los diferentes colectivos se dan para garantizar sus derechos y hacer llegar sus reclamos –entre tantos hechos- se constituyen en procesos estructurales que producen dinámicas conflictivas y contradictorias

Paralelamente, nuevas dinámicas interpelan tradiciones educativas fuertemente instauradas. Algunas de ellas emergen, como se mencionó, de las nuevas definiciones que la Ley establece y de la búsqueda de los actores por plasmarlas en la institucionalidad existente modificándola o generando nuevos dispositivos. Otras surgen de dinámicas políticas, sociales y tecnológicas que un mundo globalizado produce y a las cuales el sistema nacional de educación no escapa. Las redes de información, las tecnologías de la comunicación, las evaluaciones internacionales de resultados y aprendizajes, la primacía de algunos idiomas frente a otros en un escenario de competitividad de mercado, las transformaciones del mundo del trabajo y sus dinámicas de reclutamiento, la depreciación constante de los títulos y la tecnificación de los procesos de trabajo, la fragmentación cultural del sistema y la emergencia de circuitos educativos que consolidan la desigualdad social, el uso instrumental del saber y de la ciencia (Fernández Enguita, 2008)., son otros tantos fenómenos que atraviesan la vida cotidiana de los centros educativos.

Las tradiciones pedagógicas están en indudablemente tensión. Las mismas cuentan con bases sólidas en una cultura institucional y política cuya arquitectura selló diversos horizontes de sentido difíciles de modificar. La idea de un adulto que encarna desde su posición de poder –garantizada por el cargo- una relación con el saber que es asimétrica respecto de un niño pensado como “incompleto” ha entrado en crisis sin que se visualicen salidas concretas a este modelo que funda la relación docente-alumno. Es así que las modalidades de constitución de la autoridad pedagógica se ven cuestionadas cotidianamente por los sistemáticos desencuentros entre niños, adolescentes, jóvenes y adultos que reclaman –de ambos lados del pupitre educativo- el reconocimiento del otro, la validez subjetiva del lazo y el interés genuino por el saber en tanto ejes intercambio educativo.

Esto deviene en una creciente pérdida de eficacia simbólica y material del conjunto de mandatos morales, normativos y disciplinarios que el sistema intenta refrendar, alimentando la frustración cotidiana de docentes y estudiantes y estimulando el crecimiento de respuestas de defensa social, de culpabilización y estigmatización del otro y de patologización del conflicto escolar (Barreira, 2013). Asimismo, consolida una fragmentación cultural del sistema impensada por aquellos que, instaurando las bases de nuestro sistema de enseñanza, veían en ella el mecanismo universal de combate a la desigualdad social y económica que el sistema capitalista generaba crecientemente (Tiramonti, Montes, 2009). Pero es verdad también que aquella voluntad política permanece anclada en las bases fundantes del sistema, originando también la búsqueda de salidas a estos dilemas de la relación pedagógica, búsqueda que dispara acciones individuales, colectivas, programas, proyectos y dinámicas de anclaje de los nuevos principios que pueden fundamentar una relación alternativa con el saber y anclar en un conjunto renovado de dispositivos escolares.

Parte de esta indagación colectiva en que se encuentra inmerso nuestro sistema de enseñanza ha revalorizado otras formas expresivas de relacionarse con los alumnos y otras modalidades de vinculación con sus familias de origen y con la comunidad del centro. Ha disparado proyectos pedagógicos de integración e inclusión educativa al interior de los centros educativos y a lo largo y ancho de todo el sistema de enseñanza, ha canalizado trabajos de reflexión sistemáticos sobre los problemas sociales de la educación y ha estimulado el uso de otras formas y prácticas políticas en los centros educativos. Muchas de ellas, hay que resaltarlo, basadas muy especialmente en aquellos mecanismos que promueven la participación y representación de sus actores y defienden la inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad (Núñez, 2014).

El escenario concreto en que estas búsquedas se producen es el territorio en que ancla el centro educativo. La gran ciudad, la localidad o el ámbito rural, las dinámicas demográficas,

económicas y sociales del entorno y la mayor o menor presencia de instituciones de integración social en el medio conforman el contexto en que se estructura la práctica de cada centro de enseñanza. Los soportes institucionales de la escolarización tienen que ver tanto con aquello el sistema educativo brinda a través de sus mecanismos institucionales (recursos humanos y materiales) como con el particular procesamiento que, de su entorno, efectiviza cada escuela, liceo o centro de formación docente (Núñez, Litichever, 2015). El modo en que se entrelazan los procesos hasta ahora definidos en la formación de ciudadanía, la convivencia y la participación han emergido bajo un signo muy claro: a la diversidad de procesos sociales, económicos y políticos que vive la sociedad uruguaya, corresponde una enorme diversidad de prácticas y formas institucionales de la convivencia y la participación en los centros educativos (Viscardi, Alonso, 2015).

Nuevos sentidos de la participación ciudadana y sus límites

Es preciso señalar tanto las dinámicas de promoción de una formación renovada en ciudadanía como los procesos que parecen operar debilitando los soportes institucionales que favorecen la convivencia democrática y la participación plural de todos los actores de la comunidad educativa. Para ello, nos basaremos en las tendencias apuntaladas en el Primer Censo de Convivencia y Participación realizado en el país al año 2012. Dicho Censo se realizó a nivel nacional en todos el sistema de Educación Pública, siendo respondido por los directores de cada centro educativo del país (Viscardi, Alonso, 2015).

Del análisis de la matrícula que se encuentra en cada centro educativo, surgen situaciones diferenciales en cada Consejo de Educación. Es real que la escasez de alumnos puede atentar contra la posibilidad de construir bases plurales para la educación en ciudadanía. Pero ello se contrarresta, muchas veces, en el hecho de que la llegada de un centro educativo a espacios rurales que cuentan con pocas chances de desarrollo social constituye, en sí, un acto político de soporte a la construcción de ciudadanía y a la defensa del derecho a la educación. Ahora claramente la existencia de centros educativos masificados constituye un dato estructuralmente desestimulante para la conformación de un proyecto educativo colectivamente compartido. Usualmente, el anonimato que prima en los centros masivos atenta contra la posibilidad de generar espacios de diálogo, dinámicas de reconocimiento y prácticas eficaces de intercambio entre todos los actores del centro.

Cada centro en funcionamiento es un espacio en formación en ciudadanía. Depende, por tanto, del impulso de sus colectivos docentes el sentido otorgado a esta formación. La presencia de centros que atienden a una matrícula que supera los 800 estudiantes tiene su correlato en la existencia de colectivos docentes que superan las 200 personas en muchos centros. Es difícil pensar, sobre todo a nivel de enseñanza media, en la sustentabilidad de un proyecto pedagógico, sea cual sea su naturaleza, con un cuerpo de profesores y docentes tan extendido. Se hace difícil encontrar los tiempos, los espacios de diálogo y el trabajo común en una línea consensuada por los representantes de la institución.

A la cantidad de alumnado atendido por un profesorado o cuerpo de maestros más o menos extenso, se suman las posibilidades de concretar la existencia de un proyecto institucional de cada centro si atendemos a la permanencia que los directores de centro tienen en sus cargos. Si bien hay varios indicios de movilidad de la carrera docente que son positivos en términos de estímulo y se perciben a través del acceso a edades tempranas a los cargos de dirección, también es verdad que la escasa permanencia de muchos directores en sus puestos de trabajo atenta contra las posibilidades de sostener en el tiempo un programa o proyecto de formación en ciudadanía, de estímulo a la convivencia y de fortalecimiento de la participación.

La emergencia y consolidación de programas pedagógicos es una señal positiva ante la existencia de un sistema en el que parecen anclar mayoritariamente programas de corte asistencialistas. El asistencialismo, necesario para atender algunas circunstancias sociales críticas, no puede ser la única referencia para los procesos que la inclusión educativa requiere. Tampoco el temor a la comunidad y el reclamo de medidas de seguridad parecen ser elementos que fortalecen de un modo positivo el trabajo con el entorno social de cada centro. Sí constituye una fortaleza de nuestro sistema de enseñanza la declaración por parte de los referentes de que son escasas las situaciones conflictivas o de violencia vividas al interior de los centros educativos –entre sus integrantes– o en el entorno inmediato. Al igual que en el conjunto de la sociedad uruguaya, la seguridad medida por los hechos de violencia vividos contrasta con el temor y la percepción de inseguridad.

Debemos mencionar que las rejas o mallas en ventanas están presentes en más de la mitad de los centros educativos de la ANEP. Así es para el 66% de los centros de enseñanza técnica, más de la mitad de las escuelas técnicas y 40% de las escuelas de enseñanza primaria. Por otra parte, más del 70% de los centros de enseñanza media general y la mitad de los centros de enseñanza media técnica cuentan con policía. Estas medidas, siguiendo las informaciones relevadas, no parecen el reflejo de problemas de seguridad, sino del temor a la comunidad: el 72% de los referentes de centros de enseñanza técnica y el 62% de los de enseñanza media general dijeron que “aunque existen escasas situaciones de conflicto” entienden que estos recursos podrían “prevenir o disuadir situaciones que podrían ocasionarse en su ausencia”.

“Ello contrasta con el nivel de respuestas obtenidas basadas en la existencia de situaciones de conflicto en el barrio en que está instalado el centro educativo: así lo expresaron 31% de responsables de Liceos y 22% de responsables de centros educativos del CEIP, del CETP y del CFE2. Como se mencionara, menor aún es el porcentaje de los responsables que balsa su pedido en la existencia de conflictos al interior del centro educativo: 7% de responsables de locales del CETP. Ningún referente de liceos menciona que este motivo es el que explica el pedido de recursos humanos o de infraestructura en seguridad.” (Viscardi, Alonso, 2015, p. 74)

Las necesidades de formación aparecen expresadas en el acceso diferencial a los cursos de capacitación y formación en convivencia y ciudadanía por parte de cada Consejo de Educación. Asimismo, en el escaso acceso a la formación de posgrado del conjunto de los docentes de la ANEP. Sea de un modo directo o indirecto, es indiscutible que la formación permanente y de posgrado del personal docente favorece el contexto cultural en el cual se desarrollan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Favorece, por tanto, las bases pedagógicas de todo proyecto de formación en ciudadanía.


Muchos centros cuentan con una red importante de instituciones sociales, de salud, de recreación, de deporte o de protección social en su entorno inmediato. Pero una gran cantidad de ellos, prácticamente la mitad en muchos casos, desarrollan su labor en ámbitos sociales carentes de otros apoyos del estado que no sean la escuela o la comisaría. Y muchos de estos centros son precisamente los que reciben a los estudiantes más pobres de nuestra sociedad. Esto signa un proceso de desarrollo territorial que es necesario transformar para que no pesen sistemáticamente sobre la educación un conjunto de demandas que deben ser apoyadas por otros organismos del Estado y de las municipalidades.

Gran parte de los proyectos de convivencia se juegan en la naturaleza de las normas que cada centro educativo se da para regular las rutinas, las prácticas y la orientación vincular con el otro. La emergencia de un importante conjunto de reglas que fortalecen valores vinculares asociados al rechazo a la violencia, al diálogo, al reconocimiento del otro, al respeto por la diferencia, a la solidaridad, al respeto por la diversidad, son indicadores auspiciosos a la hora de imaginar una comunidad educativa democrática, plural e inclusiva. No obstante ello, también aparece de forma sistemática la reiteración de mandatos disciplinares relativos a la rutina escolar, el uso de sus espacios, de la higiene, de la presentación de la persona y del respeto a la autoridad que representan el cargo o el referente adulto.

Se consolidan así un conjunto de mandatos que no promueven valores vinculares significativos para la inclusión y la diversidad. En los contextos en que se construyen los sentidos actuales de la adolescencia, pueden ser obsoletos y vividos como ilegítimamente autoritarios si no se complementan con proyectos participativos. La disciplina es imprescindible en contextos y colectivos de compleja articulación. La noción de respeto a la Ley también es clave. Pero un centro educativo requiere de valores alternativos para canalizar el vínculo con el otro, esencia del trabajo docente.

Parte importante del proceso de legitimación de la norma refiere al modo en que se construye y a las modalidades bajo las cuales se difunde. Aunque la cultura pedagógica que confiere a la máxima autoridad el don de enunciar la ley e impartirla se plasma en la primacía de docentes y directores a la hora de proponer normas y difundirlas, sorprende la participación significativa de los alumnos en este ámbito si seguimos las declaraciones de los referentes y directores interrogados a través del Censo. Ello puede quedar relativizado si contrastamos la participación que tienen los alumnos a la hora de proponer las

2 CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria. CES: Consejo de Educación Secundaria. CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional. CFE: Consejo de Formación en Educación



normas y aquella que se concreta a la hora de difundirlas. El modo en que se dan a conocer estas normas indica una cultura de comunicación aún escasamente participativa. Los mecanismos impersonales, tales como el uso de la cartelera, junto a aquellos que ratifican la primacía de la autoridad son los que priman. No obstante, también existen instancias de diálogo y/o informativas que son significativas en todos los Consejos de Educación y permiten consolidar prácticas de intercambio y reflexión sobre estas normas. Ello es fundamental en todo proceso de convivencia democrática en que se espera –más que el acatamiento irreflexivo-, la creencia en la norma y en la legitimidad de su proceso de construcción.

Finalmente, los representantes de la comunidad y los padres, en general, tienen escaso protagonismo en materia de convivencia y participación en las instituciones educativas. Es llamativa, de hecho, cierta tendencia a la restricción de la presencia de los padres si interpretamos como tal el amplio conjunto de normas que procuran regular los horarios y modalidades de presentación de los responsables y padres de alumnos en escuelas, liceos o escuelas técnicas. La hospitalidad no parece ser el lema preponderante de nuestros centros de estudio. Probablemente, una resignificación del sentido del trabajo y del lazo con el entorno y la comunidad en los dispositivos de atención a los padres y responsables de los niños permita canalizar formas menos autoritarias de intercambio con la comunidad y los padres de los alumnos.

Un factor sorprendente emerge en el análisis del Censo. A pesar de su reciente creación y de las dificultades de implementación señaladas, el sistema de enseñanza uruguayo ha mostrado una importante capacidad de incluir junto a sus mecanismos tradicionales de participación a los más novedosos tales como los Consejos de Participación. Existen claras diferencias en los Consejos de Educación de la ANEP respecto del grado de instalación de los mismos. Pero aún en el CEIP en que es fuerte la tradición de participación canalizada en las Comisiones de Fomento, ha sido instalado el dispositivo y funciona con cierta regularidad en diversos centros.

El cambio más significativo, probablemente, sea relativo a la construcción de la agenda educativa que promueve la instalación de este dispositivo. La paulatina posibilidad de dar voz a los alumnos, a los padres o responsables y a los representantes de la comunidad se plasma de forma diferencial si atendemos al efectivo funcionamiento de este mecanismo de participación. Pero se plasma también en el giro que opera a nivel de enseñanza media respecto de los asuntos tratados: el progresivo desplazamiento de temas económicos en favor de temas pedagógicos es de importancia para la construcción de bases sustentables de convivencia en los centros. Es importante que las instituciones se den el espacio para abordar y resolver sus necesidades locativas y los problemas de su infraestructura edilicia. Pero una comunidad educativa activa para padres y comunidad tiene que suponer algo más que reunir a sus integrantes para dirimir cómo obtener recursos que permitan saldar las carencias locativas. Implica que se llama a todos –docentes, padres niños, adolescentes y jóvenes-, puedan opinar respecto del tipo de educación que desean.

Finalmente, un conjunto importante de la información relevada en voz de los responsables de centros parece aún situar a los padres, responsables de alumnos y a la comunidad en el espacio más relegado a la hora de promover la participación. Aunque el señalamiento de un buen vínculo entre escuela y familia por parte de los directores de centros educativos es un indicador muy favorable, parece constituir una debilidad el hecho de que este vínculo no se fortalece integrando efectivamente a estos actores en la estructura de control y gestión democrática de los centros educativos.

En síntesis, las acciones se guían por la idea de que a participar solamente se aprende en el ejercicio mismo de la participación. Para lograr la autonomía para verbalizar y expresar las ideas de los estudiantes, es necesaria la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar, y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Por supuesto, también la colaboración y sostén de los adultos y responsables de la institución.

En momentos en que el saber pierde eficacia simbólica como dimensión del vínculo con el adulto, y la permanencia en

el liceo se ve interpelada por la falta de legitimidad de los roles tradicionales, el odio, la violencia, la transgresión son del orden de la visibilidad, y del reconocimiento. Por esto estallan sistemáticamente en recurrentes “faltas de respeto”, humillación y destrato hacia los pares o hacia los adultos. Sumado a ello, la invisibilidad, el silencio, la quietud, el ocultamiento, la sobriedad, la búsqueda de la aceptación, el temor al ridículo, la ausencia de estilo propio, son los atributos de una enorme cantidad de jóvenes que se sitúan en el espacio social del liceo de un modo que ni les imposibilita su continuidad, ni los torna actores o protagonistas de la situación. A través de esta propuesta se ha buscado revertir, en alguna medida, algunos de estos procesos, tendiendo a generar un espacio de respeto, creatividad y diversidad.

Educación, política y sociedad

La educación actual está viviendo una vertiginosa necesidad de redefinición de sus objetivos, y prácticas. Como señala Tedesco (2012) el vínculo entre educación y sociedad varía según cada momento en el tiempo. Si en la fundación del estado uruguayo tuvo un rol eminentemente político, relativo a la consolidación del ciudadano, y posteriormente estuvo vinculado a la economía, orientado a la preparación para el mercado laboral, actualmente la educación, se tensiona hacia una reconfiguración que permita unir funcionalidad, subjetividad, participación e inclusión en el marco de fuerte fragmentación social. (INEEd, 2013).

Uno de los principales pilares de la mejora educativa se centra en las políticas de subjetividad (Tedesco, 2000; Viscardi, 2011): se señala la necesidad de cambiar las lógicas institucionales, generando un entorno en el cual las experiencias y prácticas docentes puedan ser formuladas y evaluadas en el marco de un proyecto colectivo de centro. Sin embargo, todo indica la existencia un escenario agonístico desde la perspectiva de la convivencia, en el cual la problemática de la violencia se desarrolla en múltiples facetas. Por este camino, la arquitectura política del sistema de enseñanza media no se cuestiona, sus efectos se reproducen para bien y para mal, las tradiciones educativas que han estructurado al sistema no son sujetas a una necesaria revisión y decantan en didácticas, normas y modalidades de sanción que se reproducen sistémicamente. Continúa, en este panorama, la idea de que estos elementos nada tienen que ver con el malestar docente, o los resultados educativos y se perpetúa la imagen de que el conflicto “viene de afuera” y de que la institución no genera conflicto o violencia (Rivero, Viscardi, 2015).

En este escenario, ¿qué es la falta de respeto? Es la dificultad expresada en voz de los alumnos cuando constatan que la promesa de igualación otrora representada en el acceso al título resulta violentada en cada uno de los actos que, sean sus compañeros, sean sus docentes, les muestran que la desigualdad de posiciones existe y que la propia continúa siendo una posición dominada en un escenario social complejo, al cruce de desigualdades de clase, de género, religiosas, raciales, étnicas y culturales. Es el cansancio de los docentes que, armados de las herramientas de la autoridad, la certeza del cargo, el don del mando cuya contrapartida, se espera, se exprese en el silencio en aula la escucha atenta, no alcanzan a desarrollar su tarea. La mayoría de ellos, cuando nos se frustran, deben desarrollar, muchas veces en soledad, complejas estrategias de trabajo para lograr nuevas dinámicas y rever sus propios aprendizajes. Es la de los padres que, ubicados en el incómodo lugar de la comunidad amenazante o la familia disfuncional, no pueden dar cuenta de las exigencias de una institución cuya imagen de familia se acoplaba al ideal de una clase media acomodada, anclada en el reaseguro laboral, protegida por una vivienda estructurada y definida por roles tradicionales que, desde la perspectiva simbólica familiar y de género preponderante en aquella estructura de mediados del siglo veinte, se entendió que daría sustento universal a una sociedad ideal mancomunada con una escuela integrada y pacífica. El conflicto nos obliga, por tanto, a cuestionar esta relación y rever las dinámicas de participación de los diferentes actores no tal como se deseaba que fueran, sino tal como son en una sociedad desigual pero en un ámbito que permite, como ningún otro, una experiencia de igualación que el mercado no habilita (Simons, Masschelein, 2011).