Trabajo Final de Grado

Violencia en el ámbito escolar: "Inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje"

Tipo de trabajo: Monografía

Autor: Damián Larrama

C.I: 4.613.448-1

Docente Tutor: Victor Giorgi

Octubre, 2015

Montevideo, Uruguay

RESUMEN

En el presente trabajo se considera el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar como una problemática que no sólo involucra a los actores educativos, sino también a la sociedad en general. Se comienza haciendo un breve repaso sobre las causas y efectos que genera la problemática de la violencia sobre nuestra sociedad, para luego observar cómo se refleja al interior de los centros educativos. Se trabaja detenidamente el desarrollo de la violencia en dicho ámbito y su estrecha relación con los mecanismos de exclusión, haciendo principal énfasis en la situación de los niños pertenecientes a contextos sociales vulnerables ya que según datos estadísticos, en dichos sectores se encuentran los altos índices de abandono escolar en nuestro país.

Se realiza una crítica a las prácticas educativas que favorecen la exclusión y la desigualdad, las cuales se encuentran invisibles ante la sociedad y a la misma institución educativa. Se considera que éstas constituyen una de las formas de violencia simbólica y estructural más preocupantes.

Se analiza el vínculo familia-escuela dado que de su interjuego dependerán las posibilidades de aprendizaje de estos niños. Se defiende la posición que sostiene la necesidad de una co-responsabilidad de ambas instituciones para obtener un buen desarrollo del proceso educativo.

Este trabajo busca hacer visible ante los lectores que las instituciones educativas no son un escenario pasivo que recibe la violencia proveniente del entorno, sino más bien un actor que participa activamente produciendo y tramitando la violencia que genera desigualdad y exclusión.

Palabras clave

Vulnerabilidad sociocultural, violencia, inclusión-exclusión social, sistema educativo, niños.

CONTENIDO

1	Introducción	4
2	Algunos datos para comenzar a pensar el problema	6
	2.1 Índice de repetición	6
	2.2 Asistencia en los centros educativos	8
3	¿Qué se entiende por vulnerabilidad social?	9
	3.1 Exclusión social	11
4	La violencia en el Uruguay	12
5	Violencia en y de la escuela	14
6	Violencia simbólica	16
	6.1 Violencia simbólica en prácticas educativas que favorecen la exclusión	17
7	La Reforma Educativa en el Uruguay	21
	7.1 Relación entre Educación y Pobreza. “Construcción del niño carente”	22
	7.2 El rol de los maestros	24
	7.3 Reflexiones acerca de la Reforma Educativa	25
8	Vínculo Familia-Escuela	26
	8.1 El papel de la familia en la educación.	28
	8.2 Educación-Familia-Violencia	29
9	Inclusión Educativa	30
10	Algunas propuestas para recomponer lazos y sentidos	31
	10.1 Estrategias que apuntan al acercamiento entre ambas instituciones	32
11	Reflexiones Finales	35
	Referencias Bibliográficas	40

1. INTRODUCCIÓN

Para dar inicio a la siguiente monografía se cree pertinente expresar el motivo de elección hacia una temática vinculada a la violencia en el ámbito escolar. Fue en el transcurso de la pasantía correspondiente al ciclo de graduación de la Facultad de Psicología, cursada el pasado año (2014) en la ciudad de Montevideo, donde se presenciaron diversos acontecimientos que acapararon la atención llevando al cuestionamiento de determinadas prácticas observadas en dicho centro. Prácticas que se encontraban naturalizadas y que afectaban de forma negativa esa atmósfera donde conviven a diario: niños, docentes, padres y funcionarios. Durante la misma se observa como dicha atmósfera se carga de connotaciones violentas siendo el niño el actor que se ve más perjudicado, lo que genera una profunda preocupación y se convierte en el principal motivo de elección de la temática relacionada con la violencia en el ámbito escolar.

El objetivo de dicha monografía consiste en sistematizar información acerca del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar (definición, diferentes concepciones, causas, procesos, consecuencias, etc), haciendo principal hincapié en su posible incidencia sobre los procesos de exclusión de determinado sector de la población escolar. Se busca aportar al análisis de las diferentes formas de violencia que circulan en el espacio educativo los mecanismos de inclusión y exclusión visualizados dentro del mismo.

Se abordará la relación entre la institución escolar y las familias pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables, dado que de los datos estadísticos publicados por A.N.E.P. se desprende que es en dichos sectores donde se presentan los más altos índices de repetición y deserción escolar. Según Bourdieu (1985) podrían estar produciéndose sobre los sectores más desfavorecidos social y culturalmente diferentes tipos de violencias que favorecen los mecanismos de exclusión por parte de la institución escolar.

Como resultado de la articulación entre el recorrido teórico realizado y la experiencia de trabajo se llega a concluir que las instituciones educativas de nuestro país no están capacitadas para construir espacios habitables desde las diferencias que cada niño trae consigo. Las mismas continúan sin tomar en cuenta las singularidades de los niños, las nuevas formas en que estos expresan sus padecimientos, sus pedidos de ayuda, que la infancia se transforma y que existen diversas formas de transitarla, como también se ignora que estos niños se

encuentran en pleno proceso de construcción de su propia subjetividad. El no tomar en cuenta las nuevas características que presentan los niños en la actualidad genera inevitablemente mecanismos de exclusión, una forma de expulsarlos aún estando dentro. Cabe destacar lo violento que significa para el niño sentirse fuera aún formando parte de la institución, siendo ésta una de las posibles causas de abandono escolar.

Se reconoce la importancia y la trascendencia que tienen en nuestro país los temas referidos a la educación, estando junto con la seguridad, continuamente en tela de juicio, “en boca de todos”, ya sea por medio de campañas políticas o medios de comunicación que abusan de explicaciones simplistas, desconociendo la verdadera complejidad del tema y la multicausalidad de estos procesos.

A fines del siglo XX se instalan en la sociedad uruguaya nuevas formas de pobreza y exclusión social que aumentan la brecha de la desigualdad. La escuela al formar parte de la sociedad inevitablemente se vio afectada, lo que llevó a las autoridades de la educación a la reforma del viejo sistema educativo. Luego del reconocimiento de la crisis de un sistema que estuvo vigente algo más de un siglo se logra entender que esta tradición debe ser actualizada creándose un nuevo sistema educativo basado en los principios rectores sobre los cuales fue históricamente construido el primero. Es así que desde la reforma educativa de José Pedro Varela la educación asume un compromiso integrador, generador de igualdad, que apunta a la inclusión social.

Según Martinis (2006) la nueva reforma educativa establece los medios que utilizará la educación para transformar la sociedad y abordar los problemas de pobreza desde la perspectiva de la equidad, apuntando a los niños pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables, a quienes propone brindarles algo más que aprendizaje. Se plantea utilizar la educación como un medio para realizar un gran esfuerzo de compensación social, tanto a nivel educativo, como nutricional, sanitario y comunitario. Con respecto a lo anterior, se realiza una profunda crítica a la reforma educativa y sus diversas maneras de abordar la temática de la desigualdad e inclusión social de niños pertenecientes a dichos sectores, a quienes coloca en el lugar de la “carencia”, legitimando mediante sus prácticas pedagógicas la cultura de las clases dominantes.

Pues bien, con el desarrollo de la presente monografía se emprende un camino que apunta a recorrer las teorizaciones existentes acerca de la violencia en el ámbito

escolar explorando las diferentes perspectivas desarrolladas por los distintos autores. Se hará principal hincapié en la relación existente entre las prácticas violentas que surgen en el ámbito educativo y los mecanismos de inclusión y exclusión que atraviesan a los niños pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables. A su vez, durante el recorrido bibliográfico se pretende ir reflexionando sobre las dificultades que presentan los centros educativos en la actualidad haciendo el intento de pensar posibles estrategias que favorezcan el abordaje de la violencia y faciliten la inclusión de los niños y sus familias al proceso educativo.

2. ALGUNOS DATOS PARA COMENZAR A PENSAR EL PROBLEMA

Para dar inicio al presente trabajo se deben repasar los datos estadísticos que confirman que los altos índices de repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente en nuestro país se presentan en los sectores sociales más vulnerables, y a partir de allí comenzar a pensar su posible relación con los fenómenos de violencia en el ámbito escolar. Para ello se acude al llamado Monitor Educativo publicado por la Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P.) en Agosto de 2014. Dicha herramienta procura aportar elementos que faciliten el acceso a la información sistematizada sobre la educación pública en Uruguay. A través del Monitor, A.N.E.P. difunde resultados específicos de cada escuela, departamento, contexto sociocultural, categoría, así como del sistema en su conjunto.

2.1 Índice de repetición

Los resultados más recientes datan del año 2013 y muestran que el índice de repetición escolar en el Uruguay (de primer a sexto año) es de un 5,4%. A su vez, se deja constancia que la repetición en primer año es de un 13,4 % y que esta misma repetición en escuelas del quintil 1 significa el 20,6 %, mientras que en las escuelas del quintil 4 y 5 es de un 8,9 %. Se debe aclarar que según el Monitor Educativo (2014):

> los quintiles surgen de dividir el total de las escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa el 20% de las escuelas de contexto más vulnerables y el quintil 5 al 20% de las de contexto menos vulnerable (p.8)

Dichos registros vuelcan que las repeticiones en primer grado en las escuelas de quintil 1 superan ampliamente a las repeticiones del mismo grado en el quintil 4 o 5.

La preocupación por el descenso de los índices de repetición en la escuela pública se ha convertido en uno de los principales objetivos del sistema educativo. Para ello se han implementado diversas estrategias como: la universalización de la educación inicial, diseños de nuevos formatos escolares (Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) y Escuelas de Tiempo Extendido), la reducción del tamaño de los grupos, la incorporación de nuevas figuras en la escuela como el maestro comunitario, entre otras.

Según el Monitor Educativo (2014) la repetición en las escuelas públicas aparece asociada a dificultades como: desarrollo insuficiente de aprendizajes o la no incorporación de los contenidos básicos a lo largo del año, altas inasistencias a clase o abandono del curso, bajo nivel educativo de la madre y carencias socioeconómicas de los hogares (medidas a través del hacinamiento).

Si bien se observa el índice más bajo de repetición global (de primero a sexto) desde que se cuenta con este tipo de estadísticas (5,4%), el sistema educativo se propone mayores desafíos dado que existen grandes diferencias entre regiones, escuelas de distintas características socioculturales, entre el sector público y privado, que indican que es necesario avanzar aún más. En el año 2013 el sector privado presentó un índice de repetición de primero a sexto de 1,2%.

En el año 2013 los dos primeros quintiles (40% de las escuelas urbanas más vulnerables) contribuyen con el 57% de los repetidores y a pesar de los avances existentes, la repetición continúa siendo uno de los rasgos característicos del sistema educativo. Las Escuelas de Tiempo Completo (que junto con las A.PR.EN.D.E.R. cubren la totalidad de los centros más vulnerables, quintiles 1 y 2) han presentado un leve aumento en el indicador de repetición (de un 4,4% a un 4,8%), mientras que en las Escuelas A.PR.EN.D.E.R. muestran un leve descenso (de un 8,8% a un 8,5%).

El Monitor Educativo sigue todos los años la evolución de la brecha entre las escuelas de los quintiles extremos de nivel sociocultural (quintiles 1 y 5). La misma, calculada como la diferencia en números absolutos entre las tasas de repetición para los dos grupos de referencia, constituye un indicador de la equidad del sistema en sus resultados y de su evolución en el tiempo. Cabe destacar que si bien en los últimos diez años se ha obtenido una reducción de la brecha de repetición por

contexto, el 2013 fue el sexto año consecutivo donde no se registraron mejoras importantes en este sentido.

2.2 Asistencia en los centros educativos

Otra de las líneas prioritarias que se propone trabajar el sistema educativo es el problema de la asistencia. Para ello se utilizan dos indicadores que son: la "asistencia insuficiente" (porcentaje de niños que asistieron más de 70 días pero menos de 140 durante el año lectivo) y el "abandono intermitente" (porcentaje de niños que asistieron 70 días o menos durante el año escolar).

Según el Monitor Educativo la asistencia insuficiente aumentó en el año 2013, pasando de un 6,6% en 2012 a un 8,7%. Aproximadamente 22.718 alumnos de primer a sexto grado presentaron asistencia insuficiente en el año 2013. A su vez, se da una fuerte diferenciación entre las escuelas urbanas del quintil 1 que presentan un 14,5% y las del quintil 5 con un 4,4%. Vale la pena mencionar que el porcentaje de la brecha existente entre estos dos quintiles ha tendido a aumentar en este último año. Las Escuelas A.PR.EN.D.E.R. son las que presentan el porcentaje de asistencia insuficiente más alto ubicándose en un 13,6%, seguidas por las Escuelas de Tiempo Completo con un 8,9%. Montevideo muestra los mayores niveles de este índice, siendo en este departamento donde se concentra buena parte del aumento del indicador, pasando de un 9,0% de 2012 al 15,6% en 2013. Mientras tanto en el interior se da un aumento de apenas dos décimas porcentuales (5,5% en 2012 a 5,7% en 2013).

Por su parte el abandono intermitente es un indicador utilizado para captar situaciones de deserción o abandono escolar luego de la matriculación. En 2013 por cuarto año consecutivo dicho indicador continúa descendiendo, pasando de 1,6% en 2009 al 0,7% en 2013. Dichos datos confirman la consolidación de un logro más que importante para el sistema educativo. Cabe destacar que la mayor concentración de situaciones de abandono intermitente se registra en las escuelas urbanas del primer quintil (1,7%). En lo que respecta a la comparación por regiones, Montevideo continúa presentando la mayor tasa de abandono intermitente con un 1,1% frente al 0,6% en el interior. También de los resultados educativos del año 2013, se despliega un mayor porcentaje de abandono intermitente en las escuelas de contextos más vulnerables.

Ahora bien, presentada la confirmación estadística oficial de A.N.E.P. de los aspectos que preocupan e impulsan la realización de esta monografía, es momento de dejar de lado aquellos números fríos y comenzar a buscar posibles explicaciones a los fenómenos de repetición y abandono escolar. Es de público conocimiento que el sistema educativo trabaja desde hace ya algún tiempo en busca de la disminución de estos índices y para ello ha elaborado diversas estrategias de inclusión que se desarrollarán más adelante.

Como se pudo observar los altos niveles de repetición, como la baja asistencia y el abandono a los centros educativos se ubican mayoritariamente en el quintil 1, que abarca las escuelas de los sectores más vulnerables del Uruguay. A su vez, estos índices son considerablemente mayores en la ciudad de Montevideo con respecto al interior del país. Teniendo en cuenta la relevancia de estos datos, será en las escuelas ubicadas en los contextos sociales más vulnerables donde se hará principal hincapié ya que se entiende que en dichos centros educativos se podrían estar presentando determinados fenómenos que favorecen la presencia de desigualdad y exclusión, dando lugar al surgimiento de la violencia en el ámbito escolar.

3. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR VULNERABILIDAD SOCIAL?

Como se expresó anteriormente se basará la atención en el análisis de las situaciones que se presentan en las escuelas pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables. Para comenzar a introducirse en el tema es preciso explicar a qué se hace referencia con el término vulnerable.

Busso (2001) lo define como:

> un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar, o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa en varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuidar sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta, como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar (p.8)

Se desprende la posibilidad de que todos podamos llegar a ser vulnerables ante determinada situación, dependiendo de cuestiones personales, sociales, económicas y/o políticas. Según Giorgi (2006) cuando los niveles de inclusión social comienzan a deteriorarse y los sujetos no acceden a resolver sus necesidades en base a sus propios recursos ingresamos en la zona de vulnerabilidad.

Con mucha frecuencia se observa que la vulnerabilidad social aparece asociada a procesos de exclusión social. Se trata de sujetos o poblaciones particulares que en algunos de sus ámbitos (trabajo, familia, educación, etc.) atraviesan situaciones de indefensión, fragilidad, precariedad o incertidumbre, los que se convierten en víctimas de la exclusión por parte de los sectores que gozan de mayor prestigio a nivel social. Dicha vulnerabilidad se entiende como la fragilidad que presentan determinados actores sociales en sus distintos ámbitos de vida, presentando por su falta de capacidad de afrontamiento una importante cantidad de riesgos frente a una eventual situación de crisis. Moreno (2008) menciona la noción de riesgo como:

> un componente constitutivo, donde los factores de riesgo pueden ser variados, y su importancia en el terreno social está dada por el grado en que éstos suponen desventajas que amenazan el desarrollo de las potencialidades de individuos o determinadas poblaciones (p.15)

Se deberán tener en cuenta diversas condicionantes para identificar si los niños que asisten a determinada escuela se encuentran atravesados por la problemática de la vulnerabilidad o no. A continuación se nombrarán alguna de ellas como: a) aspectos centrales del entorno familiar (estado emocional y físico de sus componentes, calidad de la vivienda, ingresos económicos, nivel cultural); b) datos específicos de los niños (estado de salud física y mental, modo de crianza, alimentación, desarrollo); c) expectativas que poseen las familias con respecto a los logros educativos de sus hijos; d) identificación del mismo centro educativo (barrio al que pertenece, barrio de residencia de sus alumnos, problemas educacionales o locativos, etc.). De esta manera aquellos niños identificados como vulnerables son proclives a manifestar determinadas características (baja adaptación a las normas del centro, dificultad para adquirir conocimientos, problemas de relacionamiento con docentes y pares, baja asistencia a clases, etc.) durante su pasaje por el centro escolar que los definirán como “sujetos vulnerables”.

Como se observa los instrumentos utilizados para identificar la vulnerabilidad en los niños que asisten a los determinados centros educativos no son más que un producto netamente subjetivo de una clase dominante que se sirve de ellos para

construir y legitimar un discurso sobre la vulnerabilidad. Siguiendo esta línea, la escuela desde hace ya algún tiempo viene cumpliendo con el rol de identificar y vigilar los estudiantes vulnerables mediante el camino de la utilización de las lógicas impuestas.

Rápidamente se presenta el tipo de violencia que genera más preocupación y que se abordará con detenimiento más adelante. Se considera que las formas existentes de afrontar un tema tan complejo como la vulnerabilidad en los centros educativos son sumamente dañinas, ya que se tiende a estigmatizar a niños pertenecientes a sectores carenciados por su condición de vulnerables, colocándoles de antemano un "techo" con respecto a los conocimientos que serán capaces de adquirir, como las dificultades que deberán enfrentar en ese camino.

En resumen, el proceso de "localización" de la vulnerabilidad recae siempre sobre determinados grupos o sectores sociales gracias a la existencia de un discurso arbitrario que ya de antemano incluye o excluye a los sujetos de acuerdo al lugar ocupado socialmente. Como se observa, se hace imposible separar los términos vulnerabilidad y exclusión ya que se encuentran íntimamente relacionados. A continuación se propone dar paso a la definición del último mencionado.

3.1 Exclusión Social

En lo que refiere al concepto de exclusión Giorgi (2006) propone pensarlo como:

> un proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual – a través de mecanismos de adjudicación y asunción- se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios. Esto lleva a una gradual disminución de los vínculos e intercambios con el resto de la sociedad restringiendo o negando el acceso a espacios socialmente valorados. Dicho proceso alcanza un punto de ruptura en el cuál las interacciones quedan limitadas a aquellas que comparten su condición. De este modo el universo de significados, valores, bienes culturales y modelos, así como las experiencias de vida que los sujetos disponen para la construcción de su subjetividad se ven empobrecidos y tienden a fijarlo en su condición de excluido (p.49)

A lo largo del recorrido teórico el término exclusión se reiterará en diversas oportunidades dado que se considera un aspecto fundamental a tener en cuenta para el análisis de la violencia en el ámbito escolar y su relación con los procesos de aprendizaje.

Como se indicó anteriormente el eje central de este trabajo gira en torno a la violencia en el ámbito escolar y su participación activa en los procesos de inclusión-

exclusión, pero antes de detenerse en dicho asunto es necesario brindar un breve panorama sobre cómo se manifiesta el problema de la violencia en nuestro país.

4. LA VIOLENCIA EN EL URUGUAY

Molas (2012) define la violencia como “el ejercicio abusivo del desequilibrio de poder, el cual genera daños y por ende la vulneración de los Derechos Humanos de quien lo padece” (p.80).

Cuando se hace referencia a una temática tan compleja como la violencia se debe tener presente el gran alcance que obtienen sus ecos a nivel social y los diversos tipos existentes. Dentro de los más nombrados se encuentran la violencia física, psicológica y emocional, sexual, patrimonial, entre otras.

Según Kaztman (1997) vivimos en un país donde la violencia y la inseguridad están en el centro de los informativos, campañas políticas y debates públicos, aunque si se comparan nuestros índices con el resto de América Latina se produce un fenómeno muy curioso. Resulta que un bajo nivel de delincuencia coexiste con una alta preocupación por la inseguridad y la violencia, producto de los ecos sociales que obtienen diferentes hechos violentos mediante las distintas campañas políticas y medios de comunicación, que a su vez, retroalimentan dichos acontecimientos.

Esta preocupación poco a poco se va convirtiendo en miedo y estos miedos comienzan a reproducirse y potenciarse, transformándose en una amenaza para la convivencia y la integración social. Es producto de este miedo que surgen las llamadas “casas bunquer”, caracterizadas por sus rejas en ventanas y puertas, cercos eléctricos, muros altos y sistemas de seguridad (cámaras, portero, perros, alarmas). Sumémosle a esto la necesidad que sienten algunas familias de colocar a sus hijos en colegios privados y la adquisición de armas de fuego o artículos para la seguridad personal. Como ya adelantó Escobar (2005) una sociedad dominada por el miedo es una sociedad que termina por legitimar la violencia.

Debido al sensacionalismo producido por los medios de comunicación que proporcionan destacados espacios a las noticias de hechos violentos, mostrando poco interés por la complejidad de la temática, abusando de explicaciones simplistas que buscan responsables y culpables, se genera la estigmatización de determinados sectores sociales y la desresponsabilización de otros. Es así que los sectores más

pobres y vulnerables de nuestro país se encuentran bajo un manto de sombra y observados con recelo por parte de los demás sectores sociales.

Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.E., (2012) exponen que se suele adjudicar el origen de la violencia a los comportamientos de personas pertenecientes a los sectores que cuentan con menos prestigio a nivel social. Entonces se produce a nivel del imaginario social un modelo de posible actor de estos hechos violentos, recayendo sobre los jóvenes pobres que cuentan con escasa contención familiar el problema de la violencia. Se los responsabiliza de amenazar a los sectores considerados más integrados, convirtiéndose en portadores de los miedos y el rechazo preventivo desde dichos sectores. Refiriéndose a lo anterior Dueñas (2014) expresa:

> es en estos contextos donde muchos niños y jóvenes “se sienten a la deriva”, desprovistos de proyectos a futuro, en una sociedad que no los alberga, ni cobija, cuando recurren a prácticas violentas, inclusive para relacionarse con sus pares y hasta llegar incluso a manifestar comportamientos de autodestrucción (p.4)

Giorgi et al. (2012) cuentan que el miedo se convierte en un actor fundamental en estas situaciones disparando acciones y sentimientos discriminatorios hacia los potenciales agresores, se termina legitimando la exclusión, se dota de racionalidad a las actitudes discriminatorias, comienzan a surgir pequeñas violencias cotidianas de los sectores más integrados hacia aquellos más vulnerables y finalmente se promueven propuestas basadas en el aislamiento de aquellos considerados diferentes.

Los autores consideran que de un tiempo a esta parte los niveles de pobreza en nuestro país han disminuido pero lo que no se ha logrado reducir son sus efectos diferidos, los cuales permanecen más activos que nunca. Refieren a que continúan las marcas en aquellos que han nacido y se han socializado en situaciones de extrema pobreza y a su vez la trasmisión transgeneracional de dichas marcas sigue operando como un factor de segmentación social. Con respecto a esto Giorgi (2006) dice que el proceso gradual y acumulativo que lleva a la exclusión puede atravesar más de una generación y es por ello que existen sujetos que nacen en ese tránsito hacia la exclusión con muy escasas posibilidades de revertir o incluso detener ese proceso, surgiendo así la noción de vulnerabilidad.

Katzman (2001) expresa que las diversas formas de pobreza y exclusión instaladas en nuestra sociedad provocan el aumento de la brecha que separa formas de vida que ya son extremadamente distantes. Se está frente a una situación

de segmentación social inducida por un proceso de segregación en el cual los distintos sectores sociales hacen visible su intención de aumentar la brecha que los separa. Sucede que un lado se presenta ajeno y amenazante para el otro, creando la convivencia social de diversas violencias. Las personas suelen desarrollar sentimientos de pertenencia o ajenidad a los diferentes sectores sociales a partir de diversos criterios como: el uso determinado del lenguaje, valores, modalidades de resolución de conflictos, criterios estéticos, niveles de vida y características demográficas. Según Giorgi et al. (2012):

> estos procesos de exclusión se encuentran estrechamente relacionados con las características y frecuencia que han tomado las diferentes formas de expresión de la violencia en los más variados espacios de interacción social. La violencia emerge en el ámbito doméstico, en los espacios públicos, en los espectáculos deportivos. Y también en las instituciones educativas (p.19)

Como se puede observar, las instituciones educativas al encontrarse insertas en la sociedad no escapan al fenómeno de la violencia y al parecer adquieren un protagonismo importante en lo que hace a la reproducción de los procesos de exclusión. Referido a esto, Di Leo (2011) plantea que "los climas sociales escolares funcionan como prismas que refractan de maneras específicas hacia el interior de la institución, las violencias provenientes del exterior" (p.14).

Barba Solano (2011) sostiene que las desigualdades sociales que se apoyan en las relaciones de clase, las situaciones de pobreza, la falta de intereses compartidos entre grupos dominantes y subordinados, la discriminación contra grupos minoritarios, interfieren con la cohesión social. Dicho concepto refiere a las características de los vínculos sociales que permiten a los individuos experimentar un sentido de pertenencia social, confiar en los demás, reconocer la legitimidad de la sociedad y confiar en sus instituciones. Entonces, al verse afectada la cohesión social se limitan las posibilidades de la institución educativa de construir una sociedad integrada, ya que la misma se caracteriza por la intolerancia y la resistencia a los compromisos colectivos.

5. VIOLENCIA EN Y DE LA ESCUELA

Probablemente si se realiza una encuesta popular sobre a qué se hace referencia con el término violencia escolar, aparecerán alusiones a hechos particulares como por ejemplo: padres que agreden física o verbalmente a un docente, niños que

golpean compañeros y funcionarios, que rompen mobiliario de la institución educativa, que asisten a clase con armas, entre otros. Como se mencionó anteriormente esto se debe a la resonancia que obtienen determinados hechos en los medios de comunicación, los cuales se resignifican, se magnifican e impulsan la producción de discursos que tienden a lograr una hegemonía. Como era de esperarse el miedo también se introduce en las instituciones educativas provocando que se depositen las conductas trasgresoras y agresivas en los niños y sus familias, especialmente en aquellas pertenecientes a los sectores más vulnerables.

Para continuar es necesario expresar que la principal preocupación se centra en los tipos de violencia que se mantienen en silencio, invisibles y que lamentablemente se están naturalizando cada día más. Preocupante es que las miradas y discursos existentes acerca de la violencia en el ámbito escolar encubren los circuitos generadores de violencia desconociendo la complejidad y multicausalidad de estos procesos.

Resulta importante tener en cuenta la participación activa de las instituciones educativas en la reproducción de diversas prácticas violentas que se mantienen invisibles a nivel social e incluso las mismas instituciones suelen negarlas. Según Giorgi et al. (2012):

> Esta mirada según la cual las únicas violencias no son las que dan lugar a las noticias habilita un análisis diferente de lo que sucede en las instituciones educativas que supera los facilismos, donde la explicación de la conflictividad se complejiza, las responsabilidades se descentran de un único actor y se recolocan en la dinámica institucional y el interjuego vincular que se despliega entre los diferentes actores que interactúan dentro de sus marcos (p.54)

Se debe colaborar en pos de hacer visible ante la sociedad que las instituciones educativas no son un escenario pasivo que recibe la violencia proveniente del entorno, sino más bien un actor que participa activamente produciendo y tramitando los conflictos y la violencia con que ellos se expresan.

Se considera que los niños encuentran en la violencia un medio para expresar sus frustraciones, carencias, enojos con un entorno social que no logra satisfacer sus necesidades básicas. Se piensa la violencia como un medio, no como un fin en sí mismo y que las personas no eligen la violencia como modos de vida sino que son víctimas de la misma.

Vale la pena aclarar que se considera el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar como un problema que estuvo presente en las relaciones escolares desde

los orígenes del sistema educativo, según Dueñas (2014): “atravesando todos los espacios, instancias, niveles y rutinas escolares, y como consecuencia comprometiendo de diversas maneras “a todos los actores” que habitan y transitan las escuelas, es decir, “no sólo a los alumnos”, como puede “parecer” a primera vista” (p.3).

Bourdieu y Passeron (1979) piensan que tanto en la sociedad como en el ámbito escolar existen dos tipos de violencia: la violencia material o de dominación económica (es aquella que sale en los informativos, que se encuentra visible), y la violencia simbólica o dominación cultural, que impone sus significaciones como legítimas encubriendo y reforzando la primera.

Con respecto a lo antes expuesto, Bourdieu (1985) refiere a los hechos de violencia que se producen en el ámbito escolar con el nombre de “violencia simbólica” o “violencia institucional”. Este tipo de violencia se presenta de formas muy variadas permaneciendo oculta e invisible ante la sociedad en general. Su análisis nos llevará a comprender como la violencia ejercida por las instituciones educativas sobre los niños pertenecientes a los sectores más vulnerables forma parte importante de los factores vinculados a la deserción escolar de los mismos.

6. VIOLENCIA SIMBÓLICA

Para comenzar el abordaje del concepto de violencia simbólica se trae a escena a Bourdieu (1985), quien refiere a la misma como formas sutiles y no físicas de violencia. Señala que consiste en la capacidad de imposición de significados que se presentan como legítimos desde una posición de autoridad supuestamente neutral y desvinculada del poder, mientras que, la naturalización de los mismos significados y el ocultamiento de su arbitrariedad, esconden e invisibilizan las relaciones de poder de dominación que ciertos grupos sociales tienen sobre otros. De este modo, al trasmitirse los significados como “absolutos”, quienes son objeto de este tipo de violencia comparten y se piensan a sí mismos utilizando las categorías clasificatorias mediante las que son “nombrados”, legitimando las desigualdades y relaciones de dominación existentes.

Para Zizek (2009) existe una violencia subjetiva y otra objetiva. La primera es la que se ve, la que es identificada como violencia por la sociedad y tiene actores claramente identificables. A su vez, la violencia objetiva es aquella que proviene de

las estructuras sociales y políticas que se basan en la desigualdad. Para el autor la violencia simbólica es la que naturaliza la violencia objetiva a través del lenguaje, estigmatizando a ciertos actores ocasionando el desarrollo de la violencia subjetiva en los mismos.

La institución escolar utiliza la acción pedagógica como la herramienta principal para ejercer la violencia simbólica, la misma es ejecutada con suavidad sin que sea percibida como violenta. Bourdieu (1985) plantea que toda acción pedagógica es un aparato de violencia simbólica dado que impone la arbitrariedad cultural, es decir, impone la cultura de las clases dominantes convirtiéndolas en incuestionables al punto que produce su naturalización.

Bourdieu y Passeron (1979) definen la autoridad pedagógica como un poder arbitrario de imposición que es reconocida como autoridad legítima negándosele su naturaleza arbitraria. Según los autores el desconocimiento de esta naturaleza arbitraria es lo que la convierte en tan efectiva como fuerza reproductora de la vulnerabilidad y la exclusión en el ámbito escolar. Bourdieu y Passeron (1979) expresan que:

> el ejercicio concreto y efectivo de la autoridad pedagógica se llama trabajo pedagógico, que es un trabajo de inculcación de estructuras y vínculos (…) para crear un habitus como producto de la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse en la sociedad una vez terminada la autoridad pedagógica y de este modo, de perpetuar en las prácticas sociales los principios de arbitrariedad interiorizada ya en el ámbito escolar (p.72)

A continuación se dará lugar al análisis de diversas prácticas educativas que al parecer favorecen la exclusión de los niños pertenecientes a los sectores sociales más perjudicados.

6.1 Violencia simbólica en prácticas educativas que favorecen la exclusión

Los diversos problemas que atraviesan las instituciones educativas no escapan a las tendencias de la sociedad en las que están inmersas y encuentran en la violencia la expresión más inmediata para sus problemas y limitaciones cotidianas. Si bien en nuestro país la educación escolar es de acceso universal no podemos dejar de reconocer su participación (mediante el desarrollo de diversas prácticas) en la reproducción de los procesos de exclusión. Hoy en día existen nuevas formas de exclusión que quizá no figuran en las estadísticas pero si comprometen las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje para una gran cantidad de niños.

Con respecto a lo anterior Giorgi (2006) señala:

> Quienes provienen de hogares pobres tienen una probabilidad superior al 50% de experimentar el llamado “fracaso escolar” iniciando así una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicio de procesos de frágil integración social con el consiguiente riesgo de caer en la exclusión (49)

El autor considera que esta experiencia está atravesada por altos niveles de violencia simbólica e implica la adjudicación social del rol de excluido, problemático, conflictivo, etc.

Las instituciones educativas desde hace ya algún tiempo se han convertido en espacios de expresión de diversas violencias. Los procesos de exclusión inciden de manera significante en la convivencia en los centros educativos, creando un clima escolar perjudicial para todos aquellos que forman parte de dicha esfera.

Una de las formas de expresión de la violencia simbólica se relaciona con la carencia del sistema educativo donde los docentes no pueden entender-atender el pedido de ayuda del niño; esas nuevas formas de funcionamiento cognitivo y desarrollo vincular que presentan los niños en este último tiempo. Por causa de esto y cada vez con más frecuencia se observa que una cantidad importante de niños son derivados por la escuela a una consulta médica externa, situación que resulta preocupante ya que se teme que se caiga en el fenómeno conocido como la “medicalización de las infancias actuales”. Según Dabas (1998) este fenómeno refiere a un abuso en la demanda de los recursos de la medicina para “solucionar” problemáticas de carácter psicosociales, culturales y pedagógicas. Dicha “medicalización” responde a un nuevo tipo de violencia simbólica que continúa ejerciéndose sobre los niños como respuesta a una determinada demanda escolar y que es una más de las tantas violencias invisibilizadas a nivel social.

En la experiencia con niños institucionalizados en I.N.A.U., se han vivenciado hechos donde se corrobora que estos pequeños se encuentran formalmente incluidos pero a su vez culturalmente excluidos del sistema educativo, lo que al parecer alimenta los fenómenos de violencia en dichos centros. Se comprueba que estos niños no son exigidos a nivel educativo de igual forma que los demás componentes de su clase. Basta que ellos manifiesten su voluntad de no entrar a clase (ya sea por un mínimo dolor físico, creando historias “fantásticas” e incluso expresando que no tienen ganas de ingresar) o participen de episodios considerados “violentos” por los docentes, para realizar un llamado y que el niño sea retirado del

centro escolar. A su vez, en reiteradas ocasiones utilizan el horario de clase para dormir pero como en esos momentos no interrumpen el ritmo de la misma no se les llama la atención y se les permite seguir con su siesta. La notoria diferencia que se hace entre estos niños que presentan consecuencias emocionales producto de contextos desfavorables y los demás que siguen el ritmo de la clase sin problemas es percibida no solo por los excluidos sino también por los demás. De a poco se van desencadenando sucesiones de hechos que afectan de manera muy negativa a estos niños considerados "diferentes". Ejemplos de ello son los sentimientos que les genera el estar continuamente "bajo la lupa" de docentes y directores; durante el horario escolar son víctimas de burlas por parte de sus compañeros que derivan en diferentes reacciones (agresiones físicas, insultos, destrucción de objetos) y lo más destacado y perjudicial es que manifiestan su voluntad de no asistir más a dichos centros. Con respecto a esto Giorgi et al. (2012) nos dicen:

> el conflicto inclusión-exclusión se expresa al interior de las instituciones educativas, donde se despliegan "lógicas prácticas" que tienden a la expulsión de aquellos niños y adolescentes señalados como "portadores de problemas", fortaleciendo en éstos el sentimiento de ajenidad respecto a los espacios educativos y la sensación de estar en una situación de enfrentamiento con "los otros". Esto conduce, desde los sectores considerados integrados, a una especie de legitimación de la discriminación acompañadas de demandas de represión, exclusión, encierro y otras medidas que radicalizan el conflicto (p.20-21).

A su vez, que los docentes muestren indiferencia ante las agresiones entre pares (verbales o físicas), ya sea por desconocimiento o por considerarlas "cosas de niños" contribuye a una nueva forma de violencia simbólica. Según Dueñas (2014) la falta de intervención del docente ante estas situaciones suele ser decodificada por el niño como una forma de violencia que padecen a su vez de parte de los adultos que permiten que esto ocurra.

Se reconoce que la educación ya no es aquella donde el docente era la autoridad que imponía determinados formas violentas de ejercicio de la pedagogía (colocándole orejas de burro al alumno cuando se equivocaba, golpeándolo con la regla en los dedos, exponiéndolo frente a toda la clase, arrodillándolo en el suelo con granos de maíz) pero en la actualidad se continúa ejerciendo la violencia de forma suave y sutil. La autora cuenta que este ejercicio docente se encuentra invisibilizado pero se manifiesta:

> tanto en el uso o mejor dicho abuso que hacen algunos docentes de la palabra, como suele suceder por ejemplo con comentarios de tipo irónicos o descalificadores , también a través de distintos dispositivos didácticos pedagógicos de borramiento de

> las diferencias, que no reconocen la diversidad cultural, ni las distintas modalidades de funcionamiento cognitivo con las que llegan hoy a las escuelas los niños (Dueñas, 2014, p. 4)

Con respecto a lo anterior, Ruiz (2012) refiere a la importancia del trato que el docente proporcione al alumno que atraviesa por determinadas situaciones problemáticas (dificultades para adquirir conocimientos, problemáticas producidas por situaciones familiares o del contexto, discapacidades, etc.) dado que el resto de la clase adoptará las formas de actuar que él mismo trasmita.

A su vez, Ubilla (2002) relata que en medio de la crisis de las instituciones educativas, la formación y las prácticas docentes siguen respondiendo en buena medida a modelos pedagógicos centrados en la trasmisión de conocimientos, a lógicas de heteronomía y autoritarismo.

La experiencia de trabajo en una institución educativa perteneciente al primer quintil lleva a reconocer la violencia que existe en la atmósfera del niño, donde ellos se mueven a diario, en el patio de la escuela, en el salón de clase con sus pares y docentes, como en su entorno familiar. Si bien se observa que el ambiente en el que se desenvuelven la mayoría de estos niños ya trae consigo la violencia implícita, a su vez, si no es tenido en cuenta dicho contexto por parte de la institución en el momento de evaluar el proceso educativo, se estaría cayendo en una nueva forma de violencia escolar, una violencia que no contempla las singularidades y que silencia las subjetividades del niño

Se podría decir que en nuestro sistema educativo abundan las prácticas ligadas a concepciones normalizadoras y parece ser que la violencia simbólica se mantiene más vigente que nunca pero con consecuencias aún peores dado que las problemáticas se han complejizado.

Fue producto de las nuevas formas de pobreza y exclusión instaladas a nivel social a fines del siglo XX que las autoridades de la educación se propusieron realizar una reforma del sistema educativo. Es así que surge la reforma educativa de los años 90 que establece los medios que utilizará la educación para transformar la sociedad y abordar los problemas de pobreza desde la perspectiva de la equidad.

A continuación se abordará dicha reforma (que aún rige en la actualidad) realizando una reflexión sobre el surgimiento como búsqueda de posibles soluciones a diferentes problemáticas sociales (desigualdad, pobreza, exclusión e inclusión

social) y se analizará su fracaso producto del abordaje erróneo que coloca al niño y su familia en un lugar poco favorable para los mismos.

7. LA REFORMA EDUCATIVA EN EL URUGUAY

La reforma educativa se produce en la década del noventa como producto de una crisis en el modelo tradicional de organización escolar. Este modelo ya no resultaba pertinente dado que no permitía afrontar en la actualidad las urgencias que inquietan al sistema educativo. Según Martinis (2006) fueron tres las urgencias que llevaron a la reforma del viejo sistema. Entre ellas estaban: la asunción de la educación como un componente vertebral de las políticas sociales estructuradas sobre la noción de integralidad; la incorporación de programas que atiendan los aspectos más preocupantes vinculados a la salud y la alimentación de los niños; y la extensión del horario de clase como una de las estrategias principales en la redefinición del proceso educativo. A esto se suma la constatación de los elevados niveles de repetición en los primeros grados escolares (situación que se ha mantenido sin cambios significativos en los últimos diez años, sobre todo en el primer año), provocando que se enfatice aún más la inminente necesidad de ajustar el rol y la estructura institucional, docente, pedagógica, curricular y comunitaria de las escuelas.

Según el autor la nueva reforma se apoya en una constatación empírica con fuerte base estadística que asocia los niveles de pobreza con los bajos resultados académicos obtenidos por los niños. Establece una serie de equivalencias entre fracaso escolar-marginalidad-delincuencia, que no hacen más que reforzar el carácter determinista del discurso. Se piensa que dicho discurso funciona como un generador de violencia, ya que no maneja la posibilidad de otros futuros para estos niños y es quien marca las fronteras entre el territorio de la marginalidad y el de lo social.

La reforma educativa uruguaya se planteó como principal objetivo la consolidación de la equidad social. Con esto se busca igualar los puntos de partida de los sujetos, quienes luego se deberán desarrollar en función de sus propias capacidades. El desarrollo de esta perspectiva generó las condiciones para la desaparición de la noción de igualdad de los discursos pedagógicos. Esta búsqueda

de equidad coloca la educación dentro de un conjunto de políticas sociales, ocasionando una pérdida significativa de la especificidad de los centros educativos.

7.1 Relación entre Educación y Pobreza. "Construcción del niño carente"

Según Martinis (2006*)* dicha reforma parte de tres elementos centrales para pensar las relaciones entre educación y pobreza. Primero nombra al sujeto de la educación como niño carente; segundo postula la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a dichos chicos; y tercero considera a los maestros como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con estos niños.

En el discurso de la reforma educativa, carencia se opone a posibilidad, el niño no puede aprender porque es "carente", carga sobre sus hombros la carencia cultural. Se asocia directamente al niño en situación de pobreza con la casi seguridad de un bajo rendimiento académico. Para afirmar la carencia de estos niños se toma en cuenta el nivel de ingreso de la familia, los niveles de hacinamiento de la vivienda, características familiares como el estado conyugal de los padres, nivel educativo de la madre y si posee o no una pareja formalmente establecida. Según este discurso la presencia de dichos elementos prácticamente asegura el fracaso de estos niños en el marco de la educación formal.

Haciendo referencia a ello Martinis (2006) nos dice que:

> se entiende que estos hogares "no poseen cultura" y producen niños que faltan excesivamente a la escuela, no tienen integrados mecanismos de gratificación diferida ni de respuesta a los estímulos, siendo la mayoría de ellos productos de embarazos precoces. Se trata de niños carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por tanto, el fracaso y la repetición (p.19)

Se visualiza como se renuncia a la posibilidad de educar ya que se produce la anulación del sujeto de la educación sustituyéndose por el "niño carente". De ahora en más la institución educativa renunciaría a educar pasando a contener y asistir.

A partir de la consideración de diversos documentos elaborados por A.N.E.P., Martinis (2006) relata que la existencia de cierta población escolar en condiciones desfavorables se convierte en un problema para las autoridades de la enseñanza, ya que están convencidos que si estos niños no son "rescatados" a tiempo se perderán en la marginalidad y adoptaran conductas delictivas para subsistir. Es por ello que la nueva reforma asigna a la escuela un rol social preponderante, ya que debe "atender

y rescatar" a esa parte de la población escolar que se encuentra en situación de marginalidad. En busca de la equidad social surgen nuevas políticas educativas que realizan algunos cambios en la estructura de la institución escolar. A dichos niños se les ofrece un espacio educativo con una mayor extensión horaria de la jornada escolar, pasando de las cuatro a las ocho horas diarias de clase. Es así que surgen las llamadas "Escuelas de Tiempo Completo", destinadas principalmente a niños de bajo rendimiento pedagógico. La nueva reforma argumenta que estos niños necesitan una mayor exposición al conocimiento dado que requieren más tiempo para aprender. A su vez, se busca proteger a los niños de los "peligros de la calle", se intenta contrarrestar la influencia negativa de la cultura de sus hogares, asistirlos sanitaria y nutricionalmente, para así permitir un desarrollo eficaz de sus aprendizajes. Según el autor, con el surgimiento de dichas escuelas se intenta mediante la acción educativa (formación educativa y socialización de los niños en normas y valores) romper el "círculo de la pobreza", mostrándole al niño que existen otras realidades muy diferentes a las que vive día tras día en su casa.

Se establece una gran diferencia entre el niño "normal" y aquel otro que se construye como carenciado, constituyéndose según Martinis un nosotros y un ellos. Es por esto que la búsqueda de equidad apunta a la integración de ese ellos en un nosotros, que a su vez, se construye como socialmente superior. En relación a esto Martinis (2006) afirma:

> es claro que el niño carente es concebido como un desigual, un otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su única esperanza de poder ser visualizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, transmutarlo, en un igual (p.21)

Es así, que el nuevo discurso coloca sobre la educación la responsabilidad de hacer que estos niños pasen del territorio de la carencia al de la integración.

Un comunicado publicado por A.N.E.P. (1998) expresa que:

> se trata de brindar a los niños un entorno organizado, con normas explicitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo y que le ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo.

Se considera que a partir de dicha propuesta se intenta aislar al niño (durante un tiempo considerable) dentro de un especie de laboratorio (Escuelas de Tiempo Completo) donde será reeducado, "reiniciado", con el fin de cambiar su código cultural y lingüístico para así hacerlo formar parte del "nosotros".

Filgueira y Angeriz (2014) “plantean que la institución educativa se caracteriza “por un ambiente artificial, con unidades propias de tiempo, diferenciación de personas, asignación de roles, recorte y circulación de información y saberes, modos de percibir y valorar la realidad como materia de intercambio” (p.31-32).

7.2 El rol de los maestros

El surgimiento de la reforma educativa en nuestro país trajo aparejado un cambio necesario y fundamental en los actores educativos. Resulta que el medio social del que proviene el niño es considerado un obstáculo para la propuesta educativa que los docentes deben llevar a cabo y es por esto que se determina una capacitación “acorde” de los mismos. Con la construcción del “niño carente” se da el borramiento de uno de los actores de la vieja relación educativa, provocando la desaparición de la relación misma. Según Martinis (2006) sin educando ya no existe educador, dado que el correlato del “niño carente” no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor o asistente social.

La A.N.E.P. (1998) plantea la necesidad de capacitar a los maestros que desarrollen tareas específicas en contextos de pobreza, ya que reconoce que la formación recibida no los ha preparado para el trabajo con este tipo de población. Se establece que la capacitación para el trabajo pedagógico con este tipo de educandos es un elemento clave para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños. A su vez, se propone dotar los docentes de conceptos y herramientas que permitan un abordaje integral de los problemas y las necesidades de los alumnos asistentes a escuelas con altos índices de fracaso escolar, así como las estrategias requeridas para su re-educación.

En la capacitación docente llevada a cabo en el marco del Programa Nacional “Todos los niños pueden aprender” se apuntó a la incorporación por parte de los maestros de herramientas para desarrollar acciones que faciliten la comunicación con las familias, estrategias de motivación y técnicas de enseñanza que permitan reducir el fracaso escolar en primer año.

El maestro desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la nueva reforma, no solo es el responsable de que los niños desarrollen aprendizajes, sino también el encargado de su cuidado y protección. Lo que parece importante destacar es que dicha reforma propone brindarle a los docentes diversas herramientas técnicas pero carece de reflexión sobre la propia práctica docente,

como también sobre los procesos que generan la pobreza. Martinis (2006) nos dice que el docente tendrá la difícil tarea de encontrar una especie de equilibrio al momento de enseñar, dado que si bien el cuidado del niño es un elemento constitutivo de la relación educativa, no existe relación posible únicamente en base del cuidado, la asistencia y la contención.

7.3 Reflexiones acerca de la Reforma Educativa

Producto de lo planteado por la reforma educativa se teme caer en lo expuesto por Lewkowicz (2004), quien relata que a la institución educativa ya no se le exige el desarrollo en los sujetos de una subjetividad ciudadana, sino que, los sectores sociales más integrados reclaman el desarrollo de subjetividades capaces de alcanzar el éxito, mientras que los sectores menos favorecidos solo demandan alimento.

Martinis (2006) plantea que el sistema educativo debe considerar al otro como un sujeto capaz de habitar la posibilidad. Esto sería lo opuesto a representarlo como un "carente", representación que busca naturalizar la cultura dominante mediante la reforma educativa. Si el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender queda anulada la posibilidad de la acción educativa.

Bourdieu y Passeron (1979) expresan que:

> el capital cultural de los niños y niñas de las clases dominadas, al ser devaluados por la escuela, cuya referencia es la cultura de las clases dominantes, lejos de permitirles avanzar en el sistema escolar, se convertirá en un verdadero impedimento o un obstáculo para ello (p.36)

Martinis (2006) propone reinstalar la noción de igualdad en las prácticas y debates educativos, donde el maestro y el educando interactúen como iguales, reconociendo en el otro aquello que lo hace un ser de la misma especie, alguien en proceso de humanización, abriendo la posibilidad y considerando a ese otro como sujeto capaz de habitar esa posibilidad de aprendizaje. Entonces, se convierte en el punto de partida del acto educativo considerar al maestro y al niño como iguales en tanto sujetos de posibilidad, independientemente del contexto y de las necesidades básicas del alumno.

Se entiende que el desafío que debe plantearse el sistema educativo en la actualidad es reinstalar la posibilidad de desarrollo de lo educativo

independientemente del contexto que proviene el educando. Esto significa ir contra lo que se ha logrado naturalizar mediante los mandatos reformistas a lo largo de la historia, desarmando el discurso que asocia a la pobreza con la casi seguridad de bajos logros educativos. Discurso que funciona como generador de desigualdad, violencia, exclusión y que lleva a compartir lo expuesto por Martinis (2012) en el prólogo del libro “La violencia está en los otros” donde expresa que:

> naturalizar las cotidianas situaciones de violencia, no poder ver en el otro más que un “excluido”, creer que las capacidades de una persona están determinadas por su contexto de procedencia o situación de “origen”, desresponsabilizarse del lugar como adulto reclamando que otros se hagan cargo de “aquello para lo que no fuimos preparados” son probablemente las mayores formas de producción de violencia que habitan las instituciones educativas (p. 9)

Se debe asumir la responsabilidad como partícipes de una sociedad que debe ponerse como objetivo integrar a las nuevas generaciones en un mundo común y abandonar las lecturas reduccionistas, estigmatizantes y culpabilizadoras que existen alrededor del fenómeno de la violencia en los centros educativos. Por lo expuesto hasta el momento, se piensa que las reformas del sistema educativo ejecutadas a lo largo de la historia de nuestro país no colaboran en el cumplimiento de dichos objetivos.

8. VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA

Para continuar con el desarrollo de la presente monografía se propone pensar cómo la naturalización del discurso de la reforma educativa afecta el vínculo entre las familias de los niños considerados vulnerables y la institución escolar.

Como se mencionó anteriormente la reforma educativa de los años noventa surge a partir de los datos estadísticos que demuestran que los altos índices de repetición y abandono escolar se encuentran en los centros educativos ubicados en los sectores sociales más vulnerables. Es así, que para comenzar a buscar posibles explicaciones a este fenómeno se plantea realizar un análisis del vínculo entre las familias y las escuelas pertenecientes a dichos contextos. Esto ayudará a pensar las diferentes situaciones que atraviesan ambas instituciones y destacar su importancia dado que de su interjuego surgirán las posibilidades de aprendizaje de los niños involucrados.

Resulta interesante la información que surge del Monitor Educativo en la sección correspondiente a la relación contexto y entorno escolar donde se traen a escena los indicadores de relación entre la escuela y la comunidad. Se realiza una encuesta a la totalidad de los directores de escuelas públicas del país, quienes en un 12,7 % declaran que el vínculo entre las familias y las escuelas es un problema. Mientras que los directores de las escuelas de quintil 1 y 2 de todo el país declaran este vínculo problemático en un 18,5%. En lo que respecta a estos quintiles son Montevideo y Canelones los que presentan los índices más elevados llegando Canelones Este a un 50% de respuestas afirmativas. Montevideo Centro presenta el 31,4%, Montevideo Este el 40,0% y Montevideo Oeste el 30,4%.

El desarrollo del vínculo entre ambas instituciones se considera fundamental para la construcción de subjetividad en el niño. Se entiende que es de vital importancia detenerse en su análisis ya que los tiempos del niño se reparten entre ambas y se piensa que las formas en que los mismos aprenden, se vinculan, resuelven problemas, juegan, así como el desarrollo de conductas consideradas violentas por parte de algunos, están estrechamente relacionada a las mismas.

Giorgi (2006) entiende por producción de subjetividades:

> las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales (p.46)

El autor hace hincapié en la importancia que tiene en el proceso de construcción de la subjetividad el lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que se construyen a partir de él. Destaca las prácticas, modelos y matrices de relación que predominan en el ámbito privado (familia) e institucional (escuela) considerándolas fundamentales para la modelación de la subjetividad.

Por su parte Kachinovski (2012) considera las instituciones educativas como la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y diferencia, señalando que la capacidad que presentan para trasmitir significados contribuye al “tallado narrativo de la identidad”. Piensa la institución como un lugar de producción de subjetividad, proceso que a su entender transcurre en un espacio social de proliferación de conflictos.

8.1 El papel de la familia en la educación

Como ya fue mencionado por diversos autores la formación del niño como sujeto se encuentra íntimamente ligada a los lazos de familia. Para destacar la importancia de dicha institución en la construcción del aparato psíquico en esta primer etapa evolutiva del niño se trae parte del texto escrito por Janin (2011), quien nos dice que:

> son los padres los que erotizan, prohíben, son modelos de identificación, portadores de normas e ideales, primeros objetos de amor y odio, trasmisores de una cultura. Sus deseos, sus modelos defensivos, sus normas superyoicas, sus terrores, tienen un poder estructurante sobre el psiquismo infantil" (…) "Y son los que le devuelven al niño, como un espejo, una imagen de sí (p.15)

Es así que la posibilidad de quererse a sí mismo y de valorarse tiene como fuente esa representación de nosotros mismos que nos fue otorgada durante los primeros años de vida. La representación de dicha imagen pasa a ser fundamental en la vida del niño, valorarse y quererse a si mismo marca un "exitoso" desarrollo de esa imagen, de la estructuración psíquica. Su antítesis podrían ser aquellos niños que han introyectado sentimientos de baja autoestima por experimentar rechazos y formas de descrédito a lo largo de su trayectoria familiar.

A su vez, se considera que el proceso de socialización puede producir diversos desenlaces ya que en algunos genera confianza, estabilidad y seguridad, y en otros debilidad, indefensión y vulnerabilidad.

En lo que respecta a la educación formal se parte de una base en la cual cada familia asigna un valor diferente a la escuela y de ello dependerá las expectativas que tengan acerca del éxito o el fracaso de sus hijos y el cumplimiento con las demandas de la institución. Dabas (1998) nos dice que "al contrario de lo que se presupone, no existen familias desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos, sino formas diferentes de expresar su interés que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales" (p.31).

Sobre lo anterior Bleichmar (2008), relata que surge en las familias de los sectores vulnerables por un lado, un resentimiento ocasionado por las promesas incumplidas, y por otro, una falta de perspectiva de futuro. Cuando hace referencia a las promesas incumplidas no sólo refiere a los niños que actualmente asisten a las aulas, sino que también se visualizan en sus padres las marcas de dichas promesas como de la violencia sufrida. Cuenta que la falta de proyectos a futuro que atraviesan estas familias los lleva a vivir en un eterno presente, sin la posibilidad de

orientarse en el tiempo y sin sentido del cuidado del otro o de sí mismo. Esto genera el desinterés de las familias sobre los temas que las involucran con la institución escolar y en reiteradas ocasiones se producen comportamientos violentos (tanto de los padres como de los niños) hacia docentes y funcionarios como producto de la tramitación de estos conflictos.

Giorgi (2006) expresa que la violencia irrumpe con frecuencia en dichos vínculos como expresión desplazada de la violencia estructural introyectada en la experiencia social y es así que se le otorga al otro el lugar que esos otros nos otorgaron durante las primeras experiencias donde construimos nuestra personalidad.

Es indudable lo que esto dificulta el intento de generar un vínculo cercano entre ambas instituciones, lo cual se considera fundamental para derribar los muros de la exclusión y comenzar a construir estrategias que permitan la tan anhelada inclusión.

8.2 Educación-Familia-Violencia

Para interpretar las relaciones entre los niños y la violencia se deben tener en cuenta las necesidades fundamentales insatisfechas que son al parecer las que motivan el surgimiento de determinadas conductas en los niños involucrados. Se piensa que la familia y la escuela comparten la responsabilidad del incumplimiento de las necesidades básicas de esos niños. Con relación a esto Dueñas (2014) trae a escena a Norbert Elias quién expresa que los niños necesitan cubrir al menos cuatro aspectos fundamentales y estos son: 1- perspectivas de futuro; 2- la posibilidad de referenciarse en un grupo de pertenencia; 3- un ideal que de sentido a su vida; 4- gozar de respeto y estima social.

De lo anterior se desprende que los niños que manifiestan conductas violentas en la escuela pueden ser aquellos que no se sienten reconocidos, que experimentan sentimientos de rechazo y exclusión, niños que en su experiencia de vida no se sienten escuchados o parecen no poder encontrar su lugar en el mundo. Dueñas (2014) hace referencia a los niños que presentan conductas agresivas en los centros educativos diciendo que “habitualmente se trata de episodios donde se ven involucrados niños que han introyectado sentimientos de baja autoestima por experimentar rechazos y formas de descrédito amplio a lo largo de sus trayectorias de vida social, familiar y escolar” (p.4).

Giorgi (2006) aclara que “la ausencia de lugar social podría caracterizarse como un sentimiento de “afanisis”: ansiedad de no ser, no existir, no ser nadie para los

otros. Esto lleva a la acción compulsiva como forma de expresar que “está ahí” “que existe”” (p.48).

Durante la experiencia en centros educativos se observa que dichos niños “pelean” en la escuela por obtener el lugar que les ha sido negado, valiéndose de diversas estrategias para conseguir el máximo protagonismo (ser el más fuerte de la clase, el que más corre, el que mejor dibuja, etc). Su objetivo será lograr el reconocimiento tanto de sus compañeros como de los docentes o adultos que se encuentran a su alrededor. Necesitan llamar la atención casi de manera continua y para lograrlo se valen de diversas estrategias, la mayoría de las veces utilizan la violencia física y las amenazas, otras la manipulación y persuasión, apartándose del grupo simulando llanto o tristeza para que el adulto vaya a su encuentro.

A su vez, la experiencia marca que el trabajo con familias no siempre resulta una tarea sencilla; existen casos puntuales donde las familias se muestran abiertas a la escucha pero no adhieren a lo planteado imposibilitando el proceso adecuado del niño. En ese momento se considera el surgimiento de otro tipo de violencia donde los adultos consciente o inconscientemente no velan por el bienestar de sus hijos, dificultando no solo el proceso de aprendizaje sino también la inclusión educativa de los mismos.

9. INCLUSIÓN EDUCATIVA

En lo que respecta a la inclusión educativa se coincide con Ortiz (2013) quien entiende que la misma implica un abordaje social, donde la institución educativa y todos los actores involucrados deben aceptar y respetar la diversidad, cualquiera sea la condición física, psíquica, social, económica o cultural de los niños. Es así, que la educación deberá brindar las mismas oportunidades de superación y no condenar el futuro de los niños mediante la ejecución de los actuales modelos pedagógicos que reproducen la desigualdad, marginalidad, vulnerabilidad y exclusión. Se debe apuntar a la producción o creación de conocimientos y no a la reproducción.

Por su parte Mancebo (2010) coincide con lo expuesto anteriormente pero agrega que para una verdadera inclusión educativa se debe reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Considera inevitable realizar modificaciones en los

contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, como tener la convicción de que es responsabilidad del sistema educar a todos los niños.

Según Baquero (2001) la articulación de los términos social y educativo que adjetivan la inclusión, se fundamenta en la idea de que las problemáticas educativas y de aprendizaje no pueden pensarse con independencia de los contextos y de las condiciones sociales y culturales del aprendiz y de las que impone el propio sistema de enseñanza. Es así que existen intentos de la institución educativa por generar estrategias que facilitan la inclusión que deberán estar acompañadas en muchas ocasiones por el soporte familiar. Resulta difícil pensar que un niño pueda cumplir con las exigencias y expectativas de la institución escolar si no está logrando cumplir con las mismas en los demás ámbitos de su vida como puede ser: en el grupo familiar, entorno social del barrio, con sus pares, etc.

A modo de ejemplo, los aspectos que deberían ser abordados por ambas instituciones son la satisfacción de las necesidades básicas de los niños en lo que refiere a los cuidados en la alimentación, higiene personal, integridad física y emocional, buena alternancia entre espacios de actividades formales (educativas), ejercicio físico, recreación y descanso, entre otras. El incumplimiento de estas necesidades llevaría al niño a un pobre desarrollo de sus potencialidades como sujeto, no solo en lo que respecta a sus aprendizajes en el aula, sino también a su salud física y mental, a su manera de vincularse con los otros, expectativas de futuro, etc. Es por ello que de nada sirve que estos aspectos sean abordados de manera significante en el espacio educativo y se les quite trascendencia en el ámbito familiar, lo que conseguirá que se anulen los esfuerzos de la primera. Se considera que si se quieren obtener resultados exitosos en el desarrollo del niño como sujeto ambas instituciones deberán trabajar en conjunto.

10. ALGUNAS PROPUESTAS PARA RECOMPONER LAZOS Y SENTIDOS

A continuación se desarrollarán posibles estrategias que apuntan a construir un puente entre estas dos instituciones que en el correr de los años se han ido alejando cada vez más. Durante el recorrido teórico se llega a concluir que la reconstrucción de este vínculo se convierte en un factor significativo para la obtención de un acercamiento que facilite la inclusión educativa y los procesos de aprendizaje;

colaborando con el rompimiento de lo “implantado” por el discurso de la reforma acerca de que la pobreza conlleva a la casi seguridad de bajos logros educativos.

Si bien se tiene en cuenta lo que Dabas (1998) sugiere al respecto de que cabe la posibilidad de que el problema que el niño manifieste en la escuela se relacione con la historia de sus aprendizajes, los acuerdos o desacuerdos entre sus padres, la asunción o no de las funciones materna o paterna según los distintos momentos del desarrollo, la inserción social de la familia y la codificación y decodificación que pudieran realizar del contexto en el que están inmersos, se considera que la institución educativa debe ser capaz de articular las diversas problemáticas que presentan las familias en la actualidad, en pos de integrar y beneficiar al niño en lo referido al desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Para comenzar a trabajar este vínculo Dabas (1998) nos dice que: “es importante observar si el grupo familiar se estructura como un sistema abierto, con intercambios activos de relaciones con el mundo externo, lo cual incrementa el ingreso de información, posibilitando así una movilidad más amplia” (p.100).

Lo expuesto permitirá saber que tan exitosa puede llegar a resultar una intervención que traiga aparejado un cambio en el funcionamiento familiar, dado que todo cambio que se produzca en el sistema familiar contribuirá a producir modificaciones en todos sus integrantes; por esto la movilidad y la adaptación activa de una familia determina mejores posibilidades de aprendizajes en los niños.

10.1 Estrategias que apuntan al acercamiento entre ambas instituciones

Se cree de vital importancia que se generen estrategias para intentar estrechar el vínculo familia-escuela. El desarrollo exitoso de este objetivo se convertiría en una herramienta fundamental para los docentes, quienes podrán conocer las situaciones que atraviesan los niños cuando están fuera de la institución educativa y así tenerlas en cuenta para la posterior toma de decisiones (derivación a diferentes profesionales, evaluación, posibles sanciones, crear soluciones a problemáticas que se encuentren al alcance del docente). En fin, se busca establecer un vínculo que colabore con el buen desarrollo del proceso educativo del niño.

Como se mencionó anteriormente cada familia ha ido adquiriendo diferentes formas de posicionamiento y resolución ante los problemas educativos de sus hijos. Es por ello que no va a ser tarea fácil cambiar esas formas de proceder familiares para comenzar a trabajar en conjunto con los docentes. Dabas (1998) expresa que

la escuela tiene la posibilidad de plantear en su proyecto educativo institucional las formas de convocatoria y participación de los padres, la posibilidad de generar confianza, de compartir y delegar responsabilidades.

Es así, que los docentes tienen un papel protagónico en la búsqueda de la participación activa por parte de los padres. Participación que debe apuntar a la toma de decisiones compartidas entre ambos actores. En la mayoría de los casos la institución hace partícipes a los padres de encuentros donde el objetivo es brindar información (entrega de carné, asistencia a actos, preparación de algún evento, informar sobre el desempeño del niño) convirtiendo a los mismos en simples componentes pasivos del encuentro. Si bien estas actividades podrían marcar el puntapié inicial se considera que no son suficientes para la obtención del objetivo de estrechar el vínculo entre ambas instituciones.

Dabas (1998) cita a Eva Kñallinsky quién presenta una serie de estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes para la obtención de un mayor fortalecimiento del vínculo. La autora propone la "consulta", donde se les solicita la opinión a los participantes pero la decisión final queda en manos de los docentes. También, la *"*elaboración de propuestas" por parte de los padres, el análisis y la evaluación de opciones*,* pero es el docente quien aprueba, modifica o rechaza las propuestas formuladas. Los docentes pueden utilizar la "delegación"*,* donde se da a los padres cierta autonomía para tomar decisiones pero la última palabra continua teniéndola el docente. Un escalón más arriba se encuentra la "codecisión"*,* donde las decisiones finales son tomadas por ambos participantes (padres-docentes), quienes evalúan en conjunto la elección o rechazo de los proyectos propuestos. Para terminar propone la "cogestión"*,* donde la participación no solo se da en la toma de decisiones sino también en la puesta en práctica de las mismas.

Si se consigue la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos no solo estaremos dando un paso importante hacia la inclusión de los niños al sistema educativo sino también al de su familia, dado que sentirán que su situación familiar es tenida en cuenta al igual que su opinión y que sus hijos finalmente están obteniendo la atención que ellos no lograron durante su pasaje por la misma institución.

Un aspecto que no se debe descuidar es la promoción de los buenos hábitos de alimentación y cuidados de la salud (higiene personal, buen descanso, ejercicio físico, controles médicos, evitar los malos tratos por parte de pares y adultos,

cuidado de la integridad física y emocional, etc.) en los niños, dado que no satisfacer dichas necesidades consideradas básicas atentará contra el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje. Esta tarea podría ser llevada a cabo por la institución educativa quien deberá generar estrategias que permitan a las familias comprender la importancia que tienen dichos hábitos no solo para el buen desenvolvimiento en el aula, sino también en el desarrollo del niño como sujeto.

Queda claro que los niños que llegan a la escuela con problemas alimenticios, afectivos, vinculares graves como violencia, abuso o maltrato, tendrán importantes dificultades no solo para trascender en el ámbito educativo, sino también para conformar proyectos de vida, definir su vocación, marcar limites y posiciones en el trato con los demás, descubrir sus virtudes para potenciarlas, etc.

Otra propuesta que podría colaborar en el intento por estrechar el vínculo entre ambas instituciones consistiría en plantear talleres mensuales que hagan partícipes a familias y maestros, donde se puedan trabajar diversas temáticas e integrar los diferentes puntos de vista. Dichos talleres se llevarían a cabo en la institución educativa y las temáticas a abordar podrán referirse tanto a la escuela, como a distintas problemáticas sociales (problemas barriales, de familia, salud, trabajo, e incluso a la violencia en el ámbito escolar). Se deberá acordar entre los participantes la temática a abordar en la reunión venidera y se podrá contactar algún especialista para que asista a exponer alguna temática y desde allí comenzar a intercambiar opiniones. Es fundamental establecer un buen clima grupal basado en el respeto, tolerancia y compromiso, para construir desde allí un vínculo de confianza que permita compartir responsabilidades y trabajar en equipo de manera exitosa.

Sería fundamental que los maestros tengan un espacio de supervisión grupal (dado que se considera más enriquecedor que uno individual) donde cada uno presente diferentes situaciones consideradas problemáticas y entre todos intentar crear estrategias de abordaje para las diferentes situaciones. Se piensa que el intercambio entre docentes con la presencia de un mediador-coordinador capacitado para ello (puede ser un docente especializado, Psicólogo, Asistente Social) resultaría un espacio muy productivo donde se permita reflexionar y descomprimir determinadas situaciones tanto del aula como del afuera. De esta manera también se podrán buscar estrategias para acercar las familias a la institución educativa, visualizar la presencia de violencia simbólica y trabajar en pos de su eliminación definitiva del centro escolar.

Se considera que la presencia de Psicólogos en los centros educativos puede convertirse en una herramienta fundamental en la búsqueda de la reconstrucción del mencionado vínculo. Es así, que deberán contar con la máxima disposición y colaboración tanto de las familias como de la institución educativa, haciéndose fundamental y necesario el estrecho vínculo: escuela-familia-psicólogo. Demás está decir que la problemática de la violencia en el ámbito escolar siempre estará presente y será un tema recurrente de trabajo para los mismos.

El camino teórico sumado al pasaje por el servicio hace destacar la importancia del rol del Psicólogo dentro de la escuela. Esta importancia radica en la posibilidad de realizar intervenciones tempranas, mediar en diversas situaciones conflictivas que presenten tanto los niños, docentes o familias, como también en el intento por tender redes para trabajar con niños, familias, escuela u otras instituciones sociales.

11. REFLEXIONES FINALES

El recorrido bibliográfico utilizado para la realización de la presente monografía ayudó a pensar la violencia en el ámbito escolar como un fenómeno complejo, multicausal, atravesado por diversos factores, que se ha venido gestando durante muchas décadas de nuestro sistema educativo. Su análisis permite moverse de la "creencia popular" instaurada por medios de comunicación y otros actores sociales (que en busca de sus propios intereses poco les importa el abordaje en profundidad de dicha problemática) que plantean que la violencia en las instituciones educativas es generada solo por familias y niños pertenecientes a determinado contexto sociocultural. En todo caso se considera que estas conductas violentas son emergentes de las diversas situaciones por las cuales atraviesan.

De este trabajo se desprende que la violencia simbólica forma parte constitucional de la violencia en el ámbito escolar funcionando como un factor fundamental que favorece la desigualdad y los procesos de exclusión de aquellos niños pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables. Es así, que las instituciones educativas de nuestro país forman parte activa de los procesos de exclusión, ejerciendo la violencia simbólica desde las prácticas pedagógicas que intentan legitimar la cultura de las clases dominantes, trasmitiendo en el ámbito escolar una imagen desvalorizada de aquellos sectores, que es naturalizada dando lugar a la estigmatización y al surgimiento de nuevas violencias.

Se llega a la conclusión de la importancia que tiene el abordaje del vínculo familia-escuela (instituciones pilares en la vida del niño) en el intento por anular los fenómenos que favorecen la exclusión y en la búsqueda de construir posibles estrategias que apunten a la inclusión de los niños que se encuentran categorizados como vulnerables. Se plantea que es sumamente necesario modificar las relaciones entre la familia y la escuela, pero no existe esta posibilidad de cambio si no cambian cada uno de los actores que participan en el proceso educativo (la forma de relacionarse entre docentes, de docentes con padres y niños, de padres con docentes e hijos, e incluso la institución deberá cambiar las concepciones arquetípicas acerca de la familia).

Si la familia y la escuela trabajaran en conjunto se podrían obtener mejoras en la problemática de la violencia. Los docentes podrían tener mayor información de la realidad que vive el niño cuando no está en la escuela, saber que piensan sus padres, generar estrategias en conjunto, compartir decisiones respetando los ámbitos específicos de accionar de cada uno. Así se podrá hacer un uso adecuado de ese intercambio y lograr un mejor proceso educativo del niño donde las familias se sientan parte del mismo. Es evidente que no será tarea fácil dado que las familias han adoptado diversas formas de pararse ante las problemáticas de sus hijos y son precisamente ellas las que deberán cambiar. A su vez, la institución escolar deberá mover esas estructuras rígidas, que hasta el momento parecerían inamovibles, donde sus componentes se ubican de forma jerárquica reinando el control de unos sobres otros según su ubicación en una pirámide escalonada, mostrando poca apertura ante nuevas experiencias funcionando como una especie de “hermandad” donde se defienden unos a otros si se sienten “atacados” por situaciones del afuera.

Por ambos hechos se considera tan difícil como necesario llegar a la “cogestión”, introducir desde el vamos la necesidad de hacer con otros, de compartir derechos y responsabilidades.

Al mismo tiempo, los maestros se convierten en una víctima más de la violencia ejercida por el sistema educativo dado que son considerados como técnicos a los que se debe capacitar para el desarrollo de una tarea y no como profesionales aptos para organizarla. Esto significa una limitación para el docente dado que no se le permite moverse por fuera de ese “protocolo educativo” impuesto por el mismo sistema, no dando lugar a la reflexión de determinadas problemáticas que se presentan tanto dentro como fuera del aula.

En varias ocasiones los maestros se encuentran desbordados por clases superpobladas, con un amplio espectro de niños que presentan problemáticas de las más variadas, sienten la presión de cumplir con un programa curricular que no se adapta muchas veces al ritmo de aprendizaje de los niños y que a partir del cumplimiento de dicho programa es evaluado su desempeño como docente. Estos son algunos factores que hacen que el docente sufra una especie de "crisis" y sienta muchas veces la necesidad de avanzar sin tener en cuenta las dificultades y diferencias que existen entre los niños que conforman el aula, dando inicio a los procesos de exclusión nombrados durante el trabajo. A su vez, los maestros pueden llegar a considerar violento el ausentismo y la indiferencia por parte de algunos alumnos, ocasionándoles sentimientos de frustración y llevándolos muchas veces a pensar que no están preparados para abordar dichas problemáticas o considerar que los niños no están aptos para participar de la clase, tomando la decisión de una derivación a otra institución, a distintos profesionales, etc.

Para lograr un mejor desempeño de los docentes se sugiere la creación de espacios de intercambio y supervisión donde los mismos puedan sentirse acompañados y guiados, evitando la toma de decisiones apresuradas que expongan a los niños ante sus compañeros y terminen generando violencia, desigualdad y exclusión. Al mismo tiempo, se protege a los maestros ya que con este espacio se evita la aparición de sentimientos de frustración e impotencia ante determinadas situaciones del aula o del afuera.

Como se observó, mediante la reforma educativa se intenta naturalizar el discurso que enuncia la imposibilidad de aprendizaje de los niños pertenecientes a los sectores sociales vulnerables producto de su "carencia cultural". Con esto lo que se busca es desresponsabilizar a la institución educativa sobre el fracaso de los niños y disimular su incapacidad para poder retenerlos dentro del sistema educativo.

A su vez, el discurso ubica las condiciones que producen la exclusión fuera de la institución educativa misma. Dicha institución adjudica la responsabilidad del abandono escolar a los propios sujetos excluidos, ya que el "fracaso" que significa no poder sostener el proceso educativo es responsabilidad de sus propias carencias y las de su medio. Pues bien, hasta que el sistema educativo no logre visualizar su gran responsabilidad en lo que refiere a dicha problemática y asumir que su propio discurso lleva a la producción de determinadas prácticas violentas que favorecen la exclusión, no se podrá trabajar en pos de una verdadera inclusión educativa de aquellos niños que se convierten en víctimas de determinadas prácticas sociales que

se ejercen sobre ellos por provenir de un determinado contexto. Para terminar con la violencia es necesario dejar de buscar responsables, de categorizar personas, de pensar que la culpa la tiene el otro y asumir nuestras responsabilidades como actores sociales.

En el esfuerzo por romper con el discurso que relaciona la pobreza con los bajos logros educativos Martinez (2007) trae a escena a Deleuze quien plantea transformar la carencia en potencia creadora proponiendo desde los tratamientos en red la apertura a la complejidad. Se considera fundamental el trabajo interdisciplinario en la institución escolar con el fin de abordar las problemáticas integrando diferentes perspectivas, tendiendo redes entre familias, niños, profesionales, instituciones, comunidad, que permitan obtener buenos resultados en lo relacionado con una educación de calidad que favorezca la inclusión, disminuyendo las violencias y desigualdades que generan la exclusión.

Se piensa que en lo referido a la inclusión-exclusión educativa existen responsabilidades compartidas entre la escuela y las familias producto de las diferentes cargas simbólicas que han otorgado dichas instituciones a la educación de los niños, produciendo un distanciamiento importante entre ambas. Como posible solución a esta problemática se propone pensar una escuela abierta a la comunidad, que realice actividades en conjunto con el barrio (charlas informativas sobre temas de interés general, actividades de recreación, artísticas, deportivas), que escuche sus quejas y propuestas, que origine espacios de intercambio donde se promueva la participación y el respeto, en fin, que haga participes a las familias de la institución escolar y por tanto del proceso educativo de sus hijos.

Es imprescindible pensar una escuela que escuche y no imponga, que incluya y no excluya, que haga sentir a los niños y sus familias componentes fundamentales del espacio institucional.

Para lograr una inclusión educativa exitosa se deben respetar los derechos de los niños teniendo en cuenta sus diversas necesidades y capacidades, sus diferentes ritmos de evolución. Se deben potenciar los sentimientos de identidad y pertenencia de los mismos a la institución educativa, a la sociedad, así como la integración e interacción con otros y con su propio medio. Este es un trabajo que no solo le corresponde a la institución educativa, sino que es tarea de todos los actores sociales dejar de reproducir los mandatos de las clases dominantes, asumir el compromiso y la responsabilidad de atender las necesidades de los niños, alivianar

sus cargas sociales y mostrarles posibles caminos de crecimiento para sus proyectos de vida. En fin, se hace imprescindible brindar a todos los niños la posibilidad de elegir el lugar que desean ocupar en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Consejo de Educación Inicial y Primaria. Departamento de Estadística Educativa (2014a). *Monitor educativo de enseñanza primaria: Estado de situación 2013.* Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/estado_de_situacion_2013899468.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Consejo de Educación Inicial y Primaria. Departamento de Estadística Educativa (2014b). *Monitor educativo de enseñanza primaria: Informe por categoría de escuela 2013.* Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/informe_por_categoria5279832.p df

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario, 4*(9), 71-85.

Barba Solano, C. (2011). *Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina*. Buenas Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120328120445/4.revision_barba.pdf

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. *De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Editorial Laica.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Busso, G (2001). Vulnerabilidad social*: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI.* Recuperado de: http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias, y escuela.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Di Leo, P. (2011). *Escuela y violencias: desplegando una relación problemática.* Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 6: 231-249, Julio, 2011.

Dueñas, G. (2014, Mayo). *Acerca de ciertas complejidades inherentes al problema de la violencia en las escuelas.* Actualidad Psicológica, pp. 2-6.

Escobar, S. (2005). *Seguridad Ciudadana: concepciones y políticas.* Caracas: Nueva Sociedad-FESUR.

Filgueira, M., y Angeriz, E. (2014). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. INFEIERS-RM. Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) Año 3, No 3. pp. 23-53. Buenos Aires. Recuperado de: Http://www.infeies.com.ar/bajar/I.AngerisFilgueira.pdf

Giorgi, V. (2006a). Construcción de la subjetividad en la exclusión, *En encare (Comp.) Drogas y exclusión social,* pp.46-56, Montevideo: Atlántica.

Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás. L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos.* Montevideo: Trilce.

Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Kachinovski. A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Bibliotecaplural.

Katzman, R. (1997). *Marginalidad e integración social en el Uruguay*, en Revista de la CEPAL n.º 62, Montevideo.

Katzman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*, en Revista de la CEPAL nº. 75, Montevideo.

Ley de Violencia doméstica (Uruguay). Nro 17.514 (2002). Recuperado de: http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17514&Anchor=

Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas sustituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós

Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción.* Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo.

Martinez, M. (2007*). La filosofía de Gilles Deleuze, del empirismo trascendental al constructivismo pragmático.* Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp.13 a 31). Buenos Aires: Del estante.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Molas, A. (2012). La bajada de la política. Derechos humanos de adolescentes víctimas de violencia. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UDELAR. Montevideo.

Moreno, J.C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectiva.* Observatory on Structures and Institutions of Inequality, in Latin America. Center for Latin American Studies University of Miami. Recuperado de: http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/34bibliodesal.pdf

Ortiz, A. (2013). Educación inclusiva una experiencia en contexto socio crítico: Del espacio del sueño y la utopía al espacio de la realidad. Sociedad de Maestros Especializados del Uruguay. Montevideo: Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Educaci%C3%B3n%20Inclusiva.%20Una%20experiencia%20en%20contexto%20sociocr%C3%ADtico.%20(1).pdf

Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Madrid: CEPE.

Ubilla, P. (2002). *Violencia institucional en la educación*. En Revista signos n.º 2, pp. 5-8, Montevideo.

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.