

La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana

Leonel Aníbal Rivero¹
Nilia Viscardi¹
Verónica Habiaga¹

¹Universidad de la República (UdelaR), Montevideo – Uruguay

RESUMEN – La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. El presente artículo estudia la configuración de una pedagogía excluyente en la enseñanza media secundaria. Se estudia el caso de un liceo periférico de Montevideo, realizando una etnografía durante dos años. Mediante *process-tracing*, se investiga el proceso de exclusión educativa de un adolescente en conflicto con la institución, analizando los mecanismos específicos por los cuales una serie de incivildades son castigadas por la institución escolar, causando su expulsión y culminando en acciones sindicales, policiales y judiciales. El caso muestra las formas prácticas de exclusión de los adolescentes pobres en Uruguay y permite pensar las relaciones entre desigualdad, castigo y reconocimiento en el espacio educativo. Palabras clave: **Escuela. Pedagogías Excluyentes. Derecho a la Educación.**

ABSTRACT – The Configuration of Exclusive Pedagogies in Secondary Education: analysis of critical processes in an educational center on the outskirts of Montevideo. This article studies the configuration of exclusive pedagogies in high school. The case of a peripheral high school in Montevideo is studied, carrying out an ethnography for two years. Through process-tracing, the process of educational exclusion of an adolescent in conflict with the institution is investigated, analyzing the specific mechanisms by which a series of incivilities are punished by the school institution, causing their expulsion and culminating in union, police and judicial actions. The case shows the practical forms of exclusion of poor adolescents in Uruguay and allows us to think about the relationships between inequality, punishment and recognition in the educational space. Keywords: **Highschool. Exclusive Pedagogies. Right to Education.**

Introducción

En las últimas dos décadas los países latinoamericanos han generado avances legales buscando asegurar el derecho a la educación. Pese a ello, estos esfuerzos demostraron sus limitaciones, particularmente en relación a las minorías, sea tanto por cuestiones económicas, de género, raza-etnia, territorio, o discapacidad, entre otras. Este proceso ha sido conceptualizado por Gentili como una *exclusión incluyente*, que describe como:

[...] los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social (Gentili, 2011, p. 78).

El caso uruguayo, con sus particularidades específicas, no es la excepción. La promulgación de la Ley General de Educación (Ley 18.437 del 2008) consagró el derecho y la obligatoriedad de la educación en todo el tramo comprendido entre la enseñanza inicial (cuatro años) hasta la enseñanza media (dieciocho años), sin discriminación de ningún tipo. Sin embargo, y pese a múltiples avances, la realidad de la última década ha mostrado que la mentada universalización de la enseñanza media no se ha cumplido, y que la exclusión educativa sigue siendo una realidad para los sectores más vulnerables. Así, el 66% de los estudiantes no culmina la enseñanza media en tiempo y forma, concentrándose la inasistencia y el rezago en los adolescentes y jóvenes de nivel socioeconómico bajo (INEEd, 2019).

Este proceso de exclusión educativa no se debe únicamente a factores exógenos o extra-escolares. El silenciamiento, la estigmatización del estudiantado, la intervención psicológica e incluso la medicalización han conformado diferentes formas de violencia que ejerce la institución escolar para con las y los adolescentes y jóvenes, particularmente los más vulnerables (Martinis; Viscardi; Cristóforo; Miguez, 2017).

Estas diferencias entre el papel y la práctica ponen de relieve las distancias entre un el currículum expreso y el currículum oculto (Tadeu, 1992). En este sentido, es posible pensar cómo, más allá de las prescripciones normativas, se configura en la cotidianeidad una pedagogía excluyente, a partir de una serie de violencias sistemáticas que obstaculizan el goce igualitario de la educación como derecho.

Asimismo, esta situación renueva la pregunta relativa a lo que produce y reproduce la escuela en relación al mundo social y sus desigualdades. Abordarla implica *abrir la caja negra* que permite conocer las formas concretas en que se ejerce poder en la institución escolar, determinante de las vivencias y trayectorias de sus estudiantes. Como señalara Tadeu (1992, p. 59):

[...] a história da teoria crítica em educação nesse período tem sino também a de una tentativa de refinamento das

afirmações demasiadamente categóricas que inicialmente foram feitas sobre os aspectos reprodutivos da educação. Afinal, passou-se a dizer, num tudo na educação contribui para reproduzir o existente, fazendo com isto a sua parte na manutenção de relações sociais assimétricas e de exploração. A educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, teorizava-se que a educação não apenas reproduz – ela também produz.

Repreguntarnos que produce y que reproduce la escuela es una tarea permanente, que conjuga en la actualidad una reflexión sobre la desigualdad social, la acción pedagógica y la violencia institucional. Ello implica reconceptualizar una mirada que enfatice los procesos de reconocimiento en el espacio escolar, por parte de todos aquellos que lo habitan (Viscardi; Alonso, 2013), las formas de convivencia y participación, o, en su forma negativa, las formas de menosprecio y exclusión.

Este artículo presenta un estudio de caso realizado a lo largo del año 2018 en un liceo periférico de Montevideo. El estudio permitió observar el tratamiento institucional dado para resolver la situación de un estudiante en conflicto con la institución. Lo que comienza como una serie de incivildades en el aula, culmina con la paralización del centro educativo, la intervención de equipos psicosociales, sindicatos, autoridades educativas y, finalmente, la policía, judicializando la situación e institucionalizando al adolescente. El rastreo de los discursos y microdecisiones de los actores a lo largo de la situación busca reconstruir los procesos por los cuales el estudiante es efectivamente excluido del sistema educativo, así como otras acciones institucionales tendientes a la inclusión del adolescente que no logran prosperar. En tal sentido, se busca comprender de forma pragmática (Corcuff, 2013) algunos mecanismos causales de la exclusión en la institución escolar, a partir de las prácticas cotidianas de sus actores.

Metodología: etnografías escolares

Los centros educativos son lugares de gran actividad, donde acontecen diversos fenómenos de relevancia para la vida de adolescentes y adultos. Es, por tanto, un espacio de sentido (Augé, 2000), donde, además aprender, se configuran procesos de socialización y de subjetivación (Dubet, 2006). Para el mundo adulto, el espacio educativo se ve significado por la relación laboral, un ámbito de exigencias, pero también satisfacciones. De allí que compartir la mirada subjetiva de los protagonistas en la experiencia escolar tenga una relevancia particular (Dubet; Martuccelli, 1996).

Las etnografías escolares han consolidado un campo en las ciencias sociales, permitiendo una mirada holística de los fenómenos escolares, y dando cuenta de la relación entre lo que sucede en los centros y sus entornos (Bartlett; Triana, 2020; Bartlett; Vavrus, 2017; Levinson;

Pollock, 2011). El enfoque etnográfico permite conocer las dinámicas educativas a través de las cuales se forman macroprocesos, pero también es una vía de acceso a múltiples fenómenos sociales que escapan a las estadísticas (Tadeu, 1992).

Las etnografías han nutrido la agenda de investigación sociológica, particularmente en la educación, en cuyo marco la cuestión de la convivencia ha concitado creciente interés. Como señala Perales Franco (2018, p. 3): “[...] a etnografia é especialmente adequada para a tarefa, pois os relatos etnográficos fornecem ricos dados empíricos que poderiam permitir a teorização sobre as maneiras como os atores se envolvem com a convivência em relações de diversos níveis”. Así, la cuestión de la convivencia en la escuela cobra especial relevancia como un fenómeno que, para su comprensión, necesita relevar las miradas de los actores de forma situada.

Para abordar estos fenómenos se optó por la estrategia de estudio de caso único (Neiman; Quaranta, 2006), elegido en su doble condición de *caso paradigmático* y *caso crítico* (Yin, 2003). El centro educativo elegido fue un liceo de Montevideo, de tamaño medio (400 estudiantes), ubicado en la periferia, y con estudiantes provenientes de cooperativas, trama urbana y asentamientos. El mismo cuenta con cerca de cuarenta docentes de las diferentes asignaturas, y un Equipo Educativo, conformado por una psicóloga, dos educadoras sociales, y tres otras docentes de asistencia pedagógica.

En este marco, se analizó el tratamiento institucional a un estudiante en conflicto con el centro educativo. Para ello, en el marco de la etnografía, se utilizó una metodología basada en el método de *process-tracing* (Bennett; Checkel, 2015). Ello implicó que, durante el año en que ocurrió dicho evento, se relevaron no sólo los acontecimientos que tuvieron lugar (plasmadas en las instancias administrativas, sanciones al estudiante, reuniones gremiales), sino también las diferentes miradas de los actores en cada momento, enfatizando sus puntos de acuerdo y desacuerdo. La dimensión longitudinal del estudio permite comprender, el *qué* y el *cómo* de los procesos por los cuales se consolidó una respuesta institucional punitiva frente a una conciliadora, o, dicho de otro modo, como se configura una pedagogía excluyente en lugar de incluyente.

El trabajo etnográfico se realizó durante los años 2017 y 2018, e implicó la realización 30 observaciones participantes, 10 entrevistas a docentes, directores e inspectores, 6 instancias de trabajo participativo con docentes, más de 20 talleres con estudiantes, y el análisis de diversos documentos, tales como cuadernos de observaciones, y conversaciones de *Whatsapp*, provistas por los docentes. En este artículo se presentan, fundamentalmente, las miradas docentes al conflicto en tanto responsables institucionales¹.

De acuerdo a estas pautas, se narran de forma cronológica los eventos del conflicto institucional con el estudiante aquí apodado *Juan Corrales*, buscando analizar: 1) el repertorio de herramientas que utili-

za la institución para abordar estas situaciones conflictivas, 2) los motivos de los responsables educativos para utilizarlas, y 3) la forma en que dichas herramientas se concatenan en el tiempo, tal que configuran mecanismos causales, que determinan el proceso de exclusión de Juan Corrales del centro educativo.

La Instalación del Conflicto Escolar en el Centro: el caso de Juan Corrales

Durante el año 2018 se instala un conflicto que afecta a toda la comunidad educativa en la institución estudiada. Este conflicto, que se populariza como *el caso de Juan Corrales* conmocionó fuertemente la cotidianeidad del centro educativo, concentró las conversaciones en pasillos, espacios de coordinación y órganos institucionales del centro, y supuso la implicación de varios niveles de decisión: desde la dirección del liceo², hasta las Inspecciones y el Consejo de Educación Secundaria³, involucrando actores sindicales, policiales y judiciales.

A partir de las fuentes institucionales, se cuenta con el detalle de la situación de extrema vulnerabilidad en la que se encuentra Juan. Su núcleo familiar consta de su madre, que se encuentra desempleada y embarazada de su séptimo hijo, y seis hermanos menores de entre 11 meses y 16 años. Vive en un asentamiento cercano al centro educativo, aunque en ocasiones se encuentra en situación de calle, y no tiene trato con el padre que, tras salir de prisión, fue denunciado por violencia doméstica y se le impide el acercamiento a la familia. En este marco, Juan tiene un vínculo de intermitencia con la institución educativa, habiendo sido internado en instituciones totales⁴ en años anteriores y encontrándose desvinculado del sistema educativo el año previo a la investigación.

El caso de Juan se consolida como un asunto de discusión durante los meses de abril a mayo del año estudiado, debido a sus *problemas de conducta*. Inicialmente, las observaciones documentadas en el *Libro de disciplina*⁵ del centro, dan cuenta de problemas menores, que pueden ser comprendidas como incivildades (Debarbieux et al., 1999), tales como *molestar, no hacer silencio, insultar o no ir a la dirección cuando es enviado allí*.

Conforme avanzan los primeros meses la situación de Juan desborda el aula, y es discutido en otros espacios. Según informan los docentes del centro, el adolescente se quedaba en *la puerta del liceo, consumiendo marihuana; amenazaba docentes y agredía otros estudiantes; sustraía pertenencias, tiraba piedras e insultaba a quienes entraban al liceo*.

Ello concitó diversas acciones por parte del centro educativo. Por una parte, esto le vale a Juan el registro de diez *observaciones* en el Libro de Disciplina, que, ante su reiteración, comienzan a ser *suspensiones*⁶. Pese a esto, Juan continúa concurriendo a la puerta del liceo, incluso si tiene prohibido el ingreso. Por otra parte, el equipo educativo reali-

za múltiples llamadas a la madre (única referente adulta de Juan), generando acuerdos pedagógicos que, según informan, *no fue capaz de sostener*. La precaria situación familiar de Juan llega a tal punto que la madre expresa que el adolescente *ya es grande*, que *no sabe qué hacer con él*, e incluso realiza una denuncia policial por la fuga de su hijo de su hogar, solicitando asistencia para su ingreso al Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU)⁷.

En esta compleja situación, el Equipo educativo intenta dar una respuesta integral a la situación de Juan durante los meses en cuestión. Para ello toman contacto con organismos de apoyo educativo de la institución secundaria, así como con tres instituciones comunitarias de la zona, en busca de recursos para apoyar al estudiante. Sin embargo, no se logran avances claros.

En este contexto, la valoración de los docentes sobre Juan comienza a deteriorarse, instalándose una mirada negativa sobre él. Si bien tiene resultados académicos aceptables, y en ocasiones buenos, su nota general no es de aprobación debido a su *mala conducta*. Hacia finales de mayo, la mayoría de los docentes comparte el juicio de que Juan es *un mal estudiante*, y que *perturba el orden de la institución*. Esto configura un proceso de debilitamiento del vínculo pedagógico que desencadena en un espiral de tensiones entre el estudiante y los profesores del centro educativo. Así, se consolida un proceso de *estigmatización* (Goffman, 2008): Juan se encuentra en conflicto con la institución.

Más allá de este consenso, la naturaleza de dicho conflicto, y sus posibles soluciones, encuentran, en esta etapa, diferentes interpretaciones por parte de dos colectivos de docentes. Esta dualidad de miradas sobre el conflicto con Juan lo expresan con claridad dos docentes, en una entrevista realizada el 15 de mayo:

Docente 1: hay dos lecturas de la situación, una es ¿por qué no lo contenemos porque es el único lugar de referencia?...

Docente 2: No lo podés contener...

Docente 1: Y hay otra lectura, en esta yo me adhiero a la segunda lectura, es acá hay ciertas reglas mínimas que las tienen que mantener somos tenemos una cantidad de elasticidad, pero acá se mantienen llegar a eso no podemos llegar, en esta me adhiero yo (Entrevista, 15 de mayo del 2018).

Este primer grupo de docentes entienden que el adolescente no acepta las *reglas mínimas*, ha mostrado malas intenciones y poco compromiso. Pese a que admiten que el adolescente muestra interés en acudir al centro educativo, entienden que la institución *no lo puede contener* al estudiante, y que intentarlo sería una *pérdida de tiempo* o un *autoengaño*. En el marco de la etnografía, es posible recabar, además, que dicho de grupo de docentes expresa una perspectiva muy negativa de los estudiantes y sus familias:

Docente 2: La droga, la familia... pero que ya me da la impresión que vienen drogados desde el vientre materno. Entonces no puedes darles con nada y vos le hablas a los padres, en este caso hay muchos hogares mono-parentales me parece a mí que no se hacen cargo para nada de esa pro-

blemática. [...] los padres no aparecen, en el mejor de los casos aparecen y te dicen que eso es totalmente normal (Entrevista, 15 de mayo del 2018).

Por otro lado, un segundo grupo, nucleado en torno al Equipo educativo, también reconoce la existencia de estas dos miradas sobre el conflicto con Juan corrales, aunque lo conceptualizan de la forma inversa:

Docente 3: la madre lo había enviado al INAU porque la madre no podía con él y estaba complicado. Claro, tiempo más tarde vemos acá que se genera todo esto que pasa en la puerta, o sea está todo el día ahí pasa en la puerta y en el liceo no los recibimos, al contrario, los sacamos. Y ojo que yo en un momento también tomé ese discurso de 'vamos a sacarlos', porque en un momento también yo veía que estaban rompiendo los quinitos⁸ ahí y se tienen que ir, se tienen que ir. Después digo: no, los gurises⁹ están acá por algo, están en la puerta por algo, ¿por qué no tratamos de que entren a hacer algo útil? El tema es, bueno, qué recursos hay, veíamos que no teníamos recursos, pero ahora me estoy dando cuenta que tenemos un montón, tenemos ajedrez, tenemos huerta, tenemos teatro, tenemos coro, y digo, bueno, ¿qué podemos hacer con todo esto no? El tema es lo mismo: para que ellos estén acá tiene que haber un cambio, porque la actitud que tienen ahí no es la misma que van poder tener acá para sostener, entonces ese cambio no puede ser ya, se necesita un tiempo, y esa tolerancia... acá no se toleran los tiempos (Entrevista, 18 de mayo del 2018).

Como es visible, la Docente 3 parte de la comprensión sobre la situación del estudiante para luego analizar el rol que debe tener la institución. Asimismo, expresa una autocrítica sobre la acción del colectivo docente y la institución educativa, logra reconocer otras herramientas educativas existentes en la institución, y reflexiona sobre diferentes acciones a tomar. En ellas enfatiza la necesidad de un abordaje personalizado del estudiante, tendiendo al diálogo, manteniendo la búsqueda de interlocución con la familia, y discutiendo las formas de inclusión del adolescente al centro. Es en esta línea que se identifica un elemento clave como parte de esta tarea: tiempo.

Posteriormente a estos eventos, en el mes de junio ocurre un hecho que aumenta la situación conflictiva y que resultará clave en el proceso a analizar: Juan encierra con llave a una la docente con su clase. Ella es la Docente 1 (arriba citada) que expresa la postura más severa en relación a la continuidad de Juan en la institución.

En este evento nadie resultó dañado, sino que, fundamentalmente, se altera la rutina del centro educativo, y se soluciona solicitando a Juan la entrega de la llave del aula. Pese a la facilidad de la resolución, el evento crispa aún más el ya tenso clima, generando mayores molestias frente al *problema de Juan Corrales*: de modo sintético, los colectivos docentes demandan que *algo hay que hacer con él*.

A partir de las dos posturas señaladas previamente, se generan dos tratativas simultáneas al problema: por un lado, el Equipo Educativo continúa intentando gestionar el conflicto desde un enfoque inclusivo, buscando contactar familiares, reuniéndose con el adolescente, y explorando apoyos institucionales. Por otro lado, en simultáneo, las

quejas de múltiples docentes conducen a que la situación de Juan sea abordada por el Consejo Asesor Pedagógico (CAP)¹⁰. El CAP resuelve la suspensión del estudiante, y, en consecuencia, su alejamiento del centro, y la imposibilidad de mantener conversaciones con él. Dicho de otro modo, las tratativas del equipo educativo quedan trucas.

Desde un enfoque extemporáneo parecería que la institución cumple con su deber, utilizando un amplio repertorio de acciones para resolver la situación enfrentada. Sin embargo, en base a un análisis más detallado del proceso y las miradas de sus participantes, evidenciamos la tensión existente entre las demandas de los diferentes colectivos docentes en torno a la tramitación del conflicto. Más aún, queda de manifiesto cómo la promoción de algunas medidas implica la obstaculización de otras.

De modo sintético, la dicotomía se plantea en términos de diálogo o castigo, que Viscardi (2014) expresa como una tensión entre una *vertiente movilizadora* y una *vertiente de defensa social*. En relación a los efectos de estas acciones en las trayectorias educativas, aquí las concebimos como *vertiente incluyente* y *vertiente excluyente*.

La *vertiente incluyente*, sostenida por el Equipo Educativo, tiene como fundamento la garantía del derecho a la educación de modo universal, pone al estudiante en el centro, y se interroga sobre las formas en que la institución puede ser hospitalaria con él. Ello supone desafíos situacionales, adaptándose a problemas inesperados, y desarrollando funciones institucionales no prescritas, tales como la alimentación, el juego, o la articulación comunitaria.

Por el contrario, la *vertiente excluyente*, defendida por otros docentes, e institucionalizada en la acción del CAP, tiene como centro la institución y sus responsables educativos, y pone de relieve la disciplina y las normas escolares. Reconoce los problemas sociales por fuera de sus competencias laborales, que se restringen a la tarea de *enseñar* (Dubet, 2006). Los discursos que se enmarcan en esta vertiente no expresan la exclusión como un fin, pero al poner el acento en las reglas y condiciones de permanencia, y en los déficits de quienes no las cumplen, se abona la idea de ineducabilidad de los sujetos (Baquero, 2001) y su imposibilidad de permanencia en el sistema educativo.

En términos de los recursos institucionales, las diferencias entre ambas vertientes son claras: por un lado, la generación de espacios de diálogo, convocatoria a familiares, actividades socioeducativas, reunión con instituciones comunitarias e instituciones; por otro, la estigmatización, silenciamiento, observación, suspensión y traslado de institución. También son claros los efectos en términos del ejercicio del derecho a la educación: en los polos se encuentra el hecho de mantenerse dentro o fuera del sistema educativo, pero entre estos se configuran las relaciones de *inclusión excluyente* (Gentili, 2011), que implican lazos débiles entre estudiante e institución, como en el proceso aquí analizado.

En el Cuadro 1 enumeramos algunas herramientas institucionales que, a la luz de este proceso, configuran ambas pedagogías.

Cuadro 1 – Herramientas institucionales para trabajar con el conflicto

Incluyentes	Excluyentes
Generación de espacios de diálogo	Estigmatización
Llamado a familiares	Silenciamiento
Actividades socioeducativas	Observación
Reunión con organizaciones comunitarias	Suspensión
Búsqueda de apoyos interinstitucionales	Traslado a otra institución

Fuente: Elaboración propia.

El Estudiante Está Afuera, el Conflicto Continúa

La suspensión decretada tensiona aún más el clima de convivencia del centro, entendiendo que la inasistencia del adolescente implica la imposibilidad de continuar trabajando con él, y aumenta las distancias entre éste y la institución. En palabras de una docente del *equipo educativo: el liceo le cierra la puerta* al adolescente.

Pese a estas medidas, en los días en los que el estudiante se encuentra suspendido éste continúa asistiendo sin poder ingresar, simplemente *haciendo puerta*¹¹. Es en este marco que, en la tercera semana de junio, ocurre otro episodio decisivo con Juan, que se describe en las notas de campo del 26 de junio del 2018.

Notas de campo - 26 de junio del 2018.

Acudo al centro educativo. No se están impartiendo clases. Los docentes han tomado como medida sindical un *paro activo* y se encuentran en asamblea. Se debe a otro problema con Juan Corrales, aunque no queda clara la situación.

Relevo en simultáneo diversas versiones del problema. Los docentes no tienen claro si Juan continúa suspendido. Algunos dicen que el problema es que Juan ingresó al centro estando suspendido, otros que fumó marihuana en el baño, otros que le pegó a un pájaro con un palo en el recinto escolar, y otros que tuvo una riña con el palo con el adscripto¹². Los diferentes docentes aquí reunidos me informan en simultáneo cosas diferentes. Esta incongruencia en lo sucedido es relevante, ya que motiva la acción sindical que está ocurriendo. Viene un delegado sindical para encauzar las demandas.

La versión que se va consensuando a lo largo de la asamblea es que el motivo del paro se debe a que Juan ingresa sin autorización en el liceo, al estar suspendido. Luego, se genera una riña con el adscripto, quien lo lleva con el Director. Allí Juan amenaza con rayar el auto del director si lo retiran del centro educativo. Ante esto el Director le otorga permiso para permanecer en el mismo.

Entre tanto los docentes caracterizan a Juan, aunque no queda claro cuál es la relación con el hecho. Se enfatiza que Juan consume drogas, y se dis-

cute qué drogas consume. También se habla sobre la pasada internación de Juan en centro de salud para adicciones. Se comenta sobre las drogas químicas y la medicación en el centro de internación. A continuación, se detallan algunas conversaciones que dan cuenta de la conceptualización de Juan por parte de algunos docentes:

Docente 6: Los gurises los median de cualquier manera, los planchan¹³ unos días, así éste andaba tirado...

Docente 7: Después anda como loco.

Docente 6: sí, por la abstinencia.

Docente 8: ¿Y porque no quiere tomar las pastillas si fuma porro¹⁴ y toma merca¹⁵?

Docente 7: ni le gustan las drogas legales.

Docente 8: y el padre no tenía una boca¹⁶?

Juan ha pasado por las instancias correspondientes en el centro.¹⁷ Se responsabiliza a las autoridades (desde la Inspección hasta ámbitos de mayor jerarquía) que no haya respuestas a un mayor nivel. También se culpa al director por no respaldar el accionar docente y ceder ante la presión del estudiante, desautorizando las decisiones tomadas. Asimismo, se menciona una nueva llamada a la madre, que vuelve a expresar su imposibilidad de tomar acciones.

El docente 10 relata el encuentro con Juan en la mañana:

Salí y estaba fumando porro en la puerta, me sacó la llave del auto y se la tuve que sacar. Me dice: - viste que rápido que soy? Y le dije - ¡Ah! te aprovechas de un viejo (es un chiste, ya que el docente es joven) y bueno, quedó por esa.

El docente 11 le comenta a una colega problemas anteriores generados por Juan.

Docente 11: A mí me da lástima el Estudiante Andrés, que se nos fue, porque lo hostigaban en la parada.

Docente 4: Sí, a mí me dijo que le decían “dale, gordito Gil¹⁸, ¿te acordás que no salía del recreo, se quedaba contigo?

Docente 10: Yo le dije: Pero, ¿por qué no nos dijiste que te pasaba eso? Y me miró (gesto de escepticismo). Sí, te voy a decir (señalando en tono irónico que no lo haría). Sí, es una lástima eso.

Docente 4: Al final terminas todo el tiempo mirando a Juan y no sabes lo que le pasa a otros que sí trabajan.

Otros docentes opinan sobre la situación de Juan:

El representante del núcleo sindical expresa:

Docente 12: No lo queremos acá. ¿Qué pasa con él? Que se encarguen las autoridades, nosotros no lo queremos acá.

Otros le complementan esta postura:

Docente 14: Él ya cumplió un ciclo acá.

Docente 13: Nosotros no queremos demonizarlo, es un guacho¹⁹ abandonado, el tema es hasta donde es nuestra responsabilidad y hasta donde pasarlo a las autoridades, es un chico que no sabemos cómo sostenerlo y hay otros compañeros asustados, un padre cambió a su hijo [de centro educativo].

Docente 15: Nosotros somos adultos, él está en un estado de fragilidad, ni siquiera le estamos haciendo bien.

Otra docente comenta en relación a la medida gremial tomada ese día:

Docente 13: Paramos para visibilizar la situación, porque venimos así hace meses, él ya estuvo en el hogar Tribal²⁰ y no queremos que vuelva ahí, pero es insostenible.

La idea de que no están las condiciones dadas para que Juan permanezca en el centro agrega más argumentaciones y va ganando consenso:

Docente 10: A mí el gurí²¹ me da pena, porque está de vivo, pero en el fondo se agarra de lo que puede y le damos mensajes contradictorios.

En contraste con lo dicho hasta aquí, se expresa una de las educadoras sociales del centro, que viene manifestando sus disconformidades con el tratamiento del asunto desde etapas anteriores. Al respecto, expresa enojada:

Educadora 1: El problema, acá, está en el mundo adulto. Si hoy este estudiante no puede permanecer acá es por la responsabilidad de la institución [y agrega] – Qué poder tiene este estudiante... él sólo está parando toda la institución.

Tras decir esto se retira de la asamblea.

Por último, se identifican docente que no emiten opinión pues desconocen el problema. Docentes que no tienen a Juan como estudiante, o que tienen pocas horas en el centro, e ignoran el conflicto. Algunos llegan a la sala docente y no entienden qué sucede, observan por unos momentos y se retiran, no se sabe si a impartir clase o acatan el paro y se van del centro.

Hacia la tarde, el director se retira. No ha conversado con los docentes. Sobre el tema la Docente 12 expresa molesta:

Docente 12: Acá no hay autoridad, hay un señor que es el director, pero está acéfalo, no hay autoridad. El docente 10 agrega: Encima se estaba escapando.

A medida que avanza el día, los docentes con menor carga horaria o con clases en otros centros se van retirando. Hacia la noche, solo queda una de las adscriptas del centro, junto con el delegado sindical.

Culmina la jornada con una carta a autoridades y a la familia, expresando los motivos del *paro activo*.

Esta nota de campo es elegida para colaborar en la comprensión de las diferentes valoraciones que existen sobre la situación y su posterior desenlace. Este es el punto máximo del conflicto, cuando trasciende la órbita de acción del centro e involucra directamente a los actores sindicales y a la Inspección del Consejo de Educación Secundaria.

Un primer elemento que llama la atención sobre este evento son las múltiples versiones que circulan en torno al problema con Juan, que motiva el paro. Diversos docentes explicaban motivos diferentes como causa del problema. Surge a la vista que, más que una demanda, lo que congrega a los docentes en ese momento es un sentimiento de molestia. Están irritados. El tema de Juan se ha hecho conocido, tomando creciente importancia en la vida cotidiana del centro, generando molestia e impotencia colectiva.

Este malestar se genera en un marco de trabajo de mucho cansancio, con un vínculo laboral en muchos casos precario, que implica la rotación y, la baja permanencia del centro. Asimismo, la mirada negativa es acrecentada por la percepción de omisión en el trabajo del director, que no actúa desde la jerarquía que su rol impone y, más aún, que genera acciones contraproducentes, como permitir el ingreso de Juan al centro cediendo a sus amenazas.

Ello agrega elementos importantes a pensar, en términos de cómo las acciones institucionales se desarrollan a partir de un juego de roles definido, con centralidad en la acción de la dirección. Es posible pensar

que, de haber tenido un tratamiento institucional adecuado, el conflicto, como hasta el momento ha sido narrado, no habría desbordado el centro educativo. Por otra parte, el conflicto deja al desnudo un problema estructural ya abordado en trabajos anteriores (Viscardi; Alonso, 2015) relativo al rol del director en los centros educativos y las tensiones existentes para ejercer su mandato. A cargo, usualmente, de instituciones de gran tamaño, los directores de los centros educativos de Enseñanza Secundaria son figuras de una gran autoridad en la arquitectura institucional. Tienen bajo su responsabilidad centros que en muchos casos cuentan con más de 150 docentes y 300 alumnos. El cuerpo docente en Uruguay es un colectivo fuerte y organizado. Muchas veces, para llevar adelante decisiones de gestión, el peso de esta autoridad contrasta con los mecanismos concretos con que cuentan para poder implementar un modelo de desarrollo institucional de centro.

Desarrollando lo expresado por los docentes, el creciente distanciamiento entre la institución y Juan comienza a dejar en claro que su continuidad en el centro no es viable, pese a lo cual el razonamiento por el cual se arriba a ese resultado es diferente para cada persona. La actuación del director no es percibida como protección y cuidado, sino como debilidad frente a la presión y la violencia. El discurso del propio director lo avala: no es pedagógico, en el sentido esbozado por Martinis y Falkin (2017) sino autoritario y a la vez ineficaz. Los diferentes docentes, en distintos momentos, pueden llegar a argumentar tanto desde una la vertiente incluyente y como excluyente. Claro que algunos se posicionan con mayor claridad en una u otra vertiente.

Más allá de estas adhesiones, las herramientas de la vertiente excluyente cuentan con una mayor eficacia institucional y fáctica, con herramientas más conocidas por la institución y más claras en sus efectos (incluso aunque no resuelvan el problema de fondo): las conductas disruptivas se observan y se anotan en su cuaderno correspondiente, memoria de la institución. Ante la reiteración, actúa el CAP, que suspende la presencia del estudiante en el centro por un tiempo. ¿Qué pasa cuando vuelve? Si el vínculo no se ha restituido (lo más probable dada la distancia marcada por la suspensión) se reitera la sanción, el alejamiento. Finalmente, el resultado es un diagnóstico compartido de que, sea por la actitud del estudiante, sea por la incapacidad de la institución, Juan no puede permanecer en el centro educativo. Sin embargo, analizando el proceso en sus etapas, podemos entender esta situación como la obstrucción de las acciones de la vertiente incluyente por parte de las acciones de la vertiente excluyente. Se establece, así, un conflicto en el campo de la institución entre dos vertientes que, finalmente, convergen en la exclusión del estudiante.

Ninguno de los docentes expresa la voluntad de excluir. En la discusión colectiva coexisten la preocupación por la seguridad en el centro y las malas acciones realizadas por Juan, con discursos que se preocupan por su situación, y que afirman su derecho a la educación. Sin embargo, en la práctica, constatamos que este derecho tiene sus límites cuando se encuentra frente a estas situaciones extremas.

Un primer límite se establece por la abdicación de las posibilidades efectivas de educar. Mencionando las múltiples dificultades y faltas de Juan y su familia, su peligrosidad, su consumo de drogas, su ausencia de apoyos, enfatizando el rechazo que genera, se asume que los docentes del centro ya no pueden educarlo. Un segundo límite se construye bajo la lógica *estudiante contra estudiante*: garantizar el derecho de Juan puede implicar socavar el derecho de otros estudiantes que son molestados y amenazados por él. Pero un tercer (y paradójico) límite se expresa en términos del propio derecho de Juan a la educación. Habiéndose erosionado su vínculo con la institución y resultando, en la práctica, triunfante la vertiente excluyente sobre la incluyente, los diagnósticos encuentran un punto común: ya no hay – de hecho – lugar para Juan y debe abandonar el centro educativo... *por su propio bien*.

Como parte de la progresiva expulsión de Juan, el resultado de esta instancia es su nueva suspensión de asistencia al centro educativo, la culminación de las acciones del equipo socioeducativo, y una demanda sindical a la Inspección del liceo para que tome intervención.

La Judicialización de Juan

En el transcurso de esta nueva suspensión, Juan ingresa nuevamente al centro educativo. Esta vez lo hace con un cuchillo de mesa, generando un episodio de conmoción. Según señalan los docentes, ese cuchillo lo habría llevado por miedo a las represalias de bandas del barrio con quienes tenía problemas, aunque estas interpretaciones son tan sólo probables.

En esta tensa situación, la subdirectora del centro le solicita a Juan que le entregue el cuchillo, solicitud que rechaza y luego que le pide lo guarde, a lo que sí accede. En el ajetreo de la discusión, Juan roba el celular de la subdirectora y se retira del centro educativo. A partir de allí, Juan ingresa a los grupos de *WhatsApp* de los docentes, leyendo los comentarios que sobre él se vertían, comentando a su vez en esos grupos y también haciendo amenazas a algunos docentes y funcionarios, que habían sido particularmente duros con él en los comentarios del grupo.

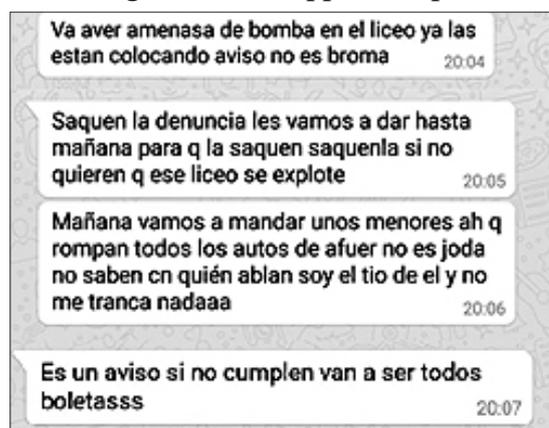
Habiéndose configurado un delito a partir del hurto del celular, desde el centro educativo se procede a denunciar el hecho de violencia al Instituto del Adolescente del Uruguay (INAU), lo que implica la ruptura del diálogo con la familia de forma definitiva, así como cierto desprestigio y pérdida de legitimidad de quienes buscaban la interlocución con ellos. Dicho en términos prácticos, no es posible mantener un diálogo por el *bien de Juan*, si en paralelo la institución se encuentra en un proceso de denuncia. Asimismo, estos hechos consolidan una ruptura en el lazo institucional entre el Equipo educativo (sobre todo los técnicos, el *equipo no docente*) y el resto de la colectividad, al considerar que su trabajo no ha sido respetado.

Desde el episodio de la asamblea docente señalada en la nota de campo, la Inspección acompaña la situación. En entrevista con la je-

marca, se señala que se vive *con mucha tristeza* las decisiones tomadas, en tanto *representan una abdicación pedagógica*. La Inspectora defiende una *línea pedagógica* de la *hospitalidad*. Sin embargo, conforme al desenlace acontecido, así como a las demandas generadas, se acompaña la denuncia formulada. Así, en esta etapa del proceso, el conflicto se instala en el juzgado.

En paralelo, las repercusiones continúan en el centro educativo. Al ser notificado Juan de la denuncia penal, utiliza el celular robado para escribir en el grupo de WhatsApp de docentes del liceo, amenazando para que la retiren:

Figura 1 – Imagen de *Whatsapp* de Grupo de Docentes²²



Fuente: Imagen cedida.

El mensaje da lugar a especulaciones. Lo más probable es que Juan esté mintiendo y en el fondo que no se trate más que de la falsa alarma. Sin embargo, en este contexto, estas amenazas reinstalan el miedo al aumento de la violencia en el centro y la angustia ante el desenlace. En simultáneo actúan los operadores del sistema judicial que ya habían sido invocados, ahora nutridos por este nuevo episodio del hurto, que implica una infracción a la ley penal²³. El adolescente, sin referencias adultas que respondan por él, y en conflicto directo con las instituciones y con la ley, es internado en un centro del INAU.

El proceso de judicialización e institucionalización de Juan ocurre entre los meses de agosto y setiembre. A partir de este momento, el centro educativo no tiene mayor contacto institucional con él. A través de contactos personales de docentes con otras personas cercanas, fue posible conocer que Juan pasó un mes en el centro de INAU, generó acuerdos con dicha institución que incumplió y, posteriormente, cometió nuevos delitos, por lo que fue ingresado en un centro de privación de libertad adolescente.

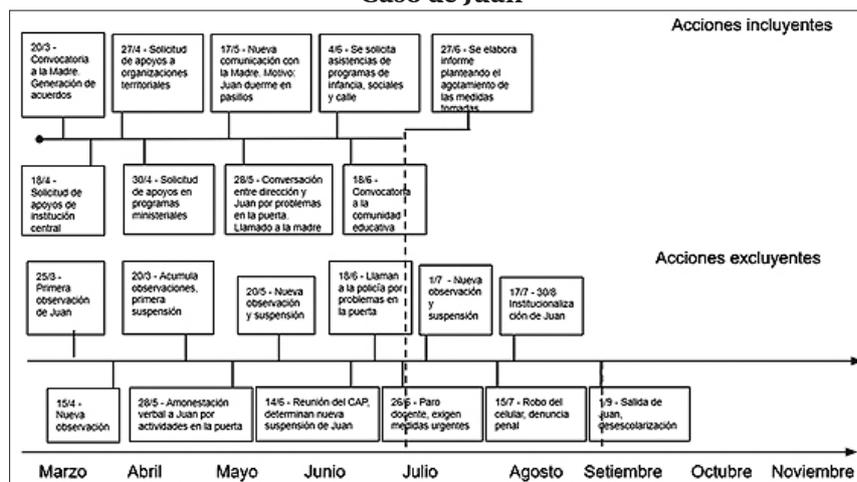
Un elemento final que resulta relevante para el análisis aquí propuesto refiere a las conversaciones mantenidas con los docentes en el

último día lectivo del año. Al ser consultados sobre los desafíos educativos generados a partir de situaciones como la de Juan, una Docente expresa: *Ese es un tema que ya no refleja la situación del liceo, ya está solucionado.*

Esta situación de calma supone un contraste directo con la tensión vivida durante el año. Pareciera, sin embargo, que ella hubiese sido absorbida, normalizada, como parte de los problemas regulares de la institución. Ello genera cierta perplejidad. ¿Cómo es posible que un colectivo conmocionado por la inseguridad y la violencia haya dado vuelta la página en tan poco tiempo? Pareciera que la noción de *solución* emergiera desde una perspectiva de la escuela como *sistema*, que ya no tiene en su seno el conflicto con Juan. Por el contrario, en términos de garantizar la educación como derecho, para el caso de Juan, resulta bastante claro que el problema no fue resuelto.

En el Cuadro 2 presentamos una línea de tiempo con los acontecimientos analizados:

Cuadro 2 – Cronología de Acciones Institucionales en Relación al Caso de Juan



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En el presente capítulo describimos el conflicto que tuvo lugar entre la institución educativa y un estudiante, que hemos nombrado Juan Corrales. Detallamos el proceso social de producción de la exclusión escolar, tal como se dio en este caso. Dicho conflicto crece durante el año: a inicios del mismo se evidenciaba una valoración negativa de los agentes institucionales, a ello se suma la observación de incivildades en aula (Debarbieux, 1999), la suspensión de Juan y, posteriormente, su judicialización y encierro en instituciones totales.

El resultado final, ya conocido, es fruto de una interacción entre estudiante, familia, e institución. Sin embargo, el análisis de procesos nos permite comprender con mayor detalle el desenlace de la situación, los momentos, las acciones y reacciones, y las consecuencias de cada hecho. En tal sentido, resulta de particular relevancia conocer las acciones que toma la institución, no solo por la asimetría de poder que tiene en relación al estudiante, y que funda la relación pedagógica, sino por su responsabilidad intrínseca de garantizar universalmente el ejercicio del derecho a la educación. Así, reconstruimos las miradas pedagógicas comprendidas entre una *vertiente incluyente* y una *vertiente excluyente*, constatando la prevalencia de la vertiente excluyente a partir de mecanismos institucionales de mayor eficacia simbólica y práctica, que invalidan las acciones incluyentes.

Entendemos que, desde una perspectiva amplia de la educación como un derecho y, aditivamente, del centro educativo como un espacio de ejercicio de derechos, el proceso analizado permite comprender las formas en que se configuran en la práctica *pedagogías excluyentes*. Esta afirmación, sin embargo, necesita de cuatro aclaraciones sobre la forma en que estas pedagogías excluyentes se construyen en la cotidianidad escolar.

En primer lugar, una reflexión sobre el *contexto*. Fruto del abordaje metodológico por estudios de caso, podemos conocer los problemas y respuestas de forma situada, es decir, cómo interactúan con un contexto (Bartlett; Vavrus, 2017). Resulta claro que el evento estudiado supone un desafío educativo importante. El trabajo del liceo se desarrolla en un marco de vulnerabilidades tan grande que implica, en la práctica, la desprotección material, emocional y cultural del adolescente, al carecer de apoyos de su familia, y otras redes. El de Juan no es un caso habitual, sino crítico y, desde esta condición, nos permite reflexionar sobre los alcances y límites educativos de la institucionalidad secundaria. Esta reflexión es relevante en cuanto la universalización de la educación implica la creciente presencia de estudiantes similares a Juan.

En segundo lugar, una reflexión sobre *la forma en que se manifiestan estas pedagogías excluyentes en el espacio escolar*. Del estudio etnográfico es posible observar que, en diversos momentos, las acciones excluyentes resisten ser enunciadas, y por tanto abordadas desde el análisis de discursos. Su identificación se logra sólo a partir de la contrastación sistemática de los discursos entre sí y con los acontecimientos. E incluso en estos procesos, la enunciación de la exclusión aparece mediada a partir de justificaciones prácticas, que colocan la responsabilidad en el estudiante disruptivo, en la falta de herramientas, en las carencias de la familia. Dicho de otro modo, ningún docente expresa la voluntad de excluir, sin embargo, analizando estos procesos, constatamos que la institución escolar colabora en excluir, o al menos, en estos casos críticos, no logra incluir. Como señalara Tadeu (1992), esto vuelve recordarnos la importancia de *ir al aula*, y poner el foco en las prácticas, y la experiencia de los sujetos, para conocer las formas en que se vivencia la educación. En ello las etnografías son de gran utilidad. Al trascen-

der los discursos, el proceso muestra el poder de la institución desplegado para ejercer mecanismos de coacción, denuncia y expulsión.

En tercer lugar, es relevante una reflexión sobre la *labor docente y la lógica institucional de la exclusión*. En sintonía con el punto anterior, estas pedagogías excluyentes no son fruto del accionar de un docente. El rol docente se caracteriza por la unidad en la diversidad: en sus habilidades, experiencias, concepciones sobre el aula, sobre los estudiantes, los conflictos, la participación, y también en las propias vulnerabilidades que tienen los docentes. El caso de Juan muestra que la configuración de pedagogías excluyentes no son fruto de una observación de un docente a un estudiante en su clase, sino de la respuesta institucional que brinda el centro educativo a sus estudiantes en términos globales (Rivero, 2013). La lógica del centro es la que prevalece, motivo por el cual la unidad de análisis de este estudio es el centro educativo. El docente contribuye a dicha dinámica con lo que realiza en su clase, pero los demás agentes institucionales (Equipo Educativo, coordinación docente, CAP, dirección), refieren al centro, y allí residen las acciones que pueden configurarse como mecanismos excluyentes o incluyentes. Esto pone en el foco el rol de la dirección como conductor de los procesos pedagógicos que ocurren en el centro, incluyendo la promoción de un clima de diálogo entre todas las personas que habitan el espacio escolar. Habiendo enfatizado el carácter fundamental del centro como unidad de sentido, es posible avanzar en establecer que las acciones individuales que colaboran pragmáticamente con lo que suceda en el centro (Corcuff, 2013), pueden cautivar o repeler a sus estudiantes, pero deben ser leídas a partir de lo que aportan a la dinámica del centro educativo.

A su vez, estas acciones deben ser comprendidas en el marco de una arquitectura institucional cuyo análisis muestra contradicciones entre la autoridad que formalmente se deposita en algunos actores claves, como el director, y la fuente real de su poder. En este caso, las dinámicas y presiones ejercidas muestran la utilización de diversos mecanismos de presión y coacción en situaciones colectivas de irritación, malestar y temor que no son propias de la institución, sino de un conjunto de centros de enseñanza media. La intervención del CAP, de la psicóloga del centro, del colectivo docente, del sindicato, de la inspección contrastan con la ausencia de otros colectivos que existen en la Ley General de Educación: los padres, la comunidad educativa y los estudiantes. Así, puede comprenderse el proceso que se desnuda en la producción social de la exclusión escolar, altamente vinculado a la falta de tolerancia frente a las acciones interpelantes de un estudiante vulnerable, la activación de mecanismos de poder tras un proceso interno de debate colectivo entre docentes en los cuales ni los padres ni los alumnos ni la comunidad tienen voz.

En cuarto lugar, es necesaria una reflexión sobre la *inter-institucionalidad de protección a la infancia y la adolescencia*. Considerando la situación en su conjunto, el caso de Juan nos remite a un análisis del centro educativo en un marco más amplio de instituciones que permiten garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. A lo largo

del recorrido, Juan brindó señales de que algo funcionaba mal, en su familia, en sus redes, y en el territorio. La institución educativa estudiada privilegió, en la práctica, las respuestas punitivas por sobre las inclusivas. No logró consolidarse como un espacio de escucha y tratamiento de esas problemáticas, pese a lo cual Juan continuó yendo una y otra vez al liceo, aunque sea para *hacer puerta*. En definitiva, no logró ser un espacio de ejercicio de derechos. Mediante el análisis del proceso podemos, sin embargo, conocer no sólo el resultado, sino aquellas iniciativas que no perduraron. Así, al mismo tiempo que constatamos esas lógicas excluyentes, reconocimos los importantes esfuerzos interinstitucionales del equipo educativo, que contactaron organizaciones barriales, así como otras áreas de la propia institucionalidad educativa. La prevalencia de la vertiente excluyente se debe también a la falta de respuestas de la vertiente incluyente que necesita, en definitiva, de una red institucional con mucha mayor potencia.

Realizando estas aclaraciones, podemos visualizar la conformación de una pedagogía excluyente, como parte procesos de exclusión-incluyentes que, en definitiva, vincula las desigualdades sociales con las desigualdades educativas. Para Gentili (2011) Esta exclusión incluyente es fruto de tres procesos: 1) la combinación de pobreza y desigualdad, 2) el desarrollo fragmentado en su calidad de los sistemas escolares, 3) una concepción privatista y economicista en la promoción de la cultura política de los derechos humanos. Estos tres elementos emergen en el análisis sobre la situación de Juan cuando 1) constatamos que el sistema funciona de forma adecuada para muchos, pero es muy severo con quienes no pueden acoplarse a su dinámica, 2) los motivos del desacople tienen vinculaciones socioeconómicas, 3) las capacidades de contención del sistema educativo frente a estas problemáticas son menores en los espacios de mayor necesidad, 4) los discursos en torno a problemáticas como las de Juan son leídas en clave de fracaso del estudiante, y no responsabilidad de la institución; 5) no existe voz ni participación de los colectivos vulnerables cuyo derecho a la educación se ve afectado (los alumnos, sus padres y la comunidad).

A modo de cierre, del análisis evidenciamos que este resultado, no enunciado como parte de una voluntad expresa de excluir, no se enmarca exclusivamente en el aula, sino que es el resultado de un proceso social de producción de la exclusión que no puede ser comprendido ni analizado a partir de la práctica de un docente. Debe ser estudiado tomando el centro educativo y el conjunto de acciones de sus agentes que van desde el cuidado de la puerta hasta el llenado de la libreta, pasando por la observación de los recreos, el consejo de disciplina, la dirección y la sala docente, el espacio de coordinación, el equipo multidisciplinario, las asociaciones y organizaciones del barrio, la policía y el sistema judicial, entre otros. Es el resultado de la práctica de la institución escolar como sistema. En tal sentido es necesario pensar en dos currículos escolares que coexisten. En el plano formal, el sistema educativo es abierto y universal, sin embargo, casos como el de Juan nos muestran el funcionamiento de un currículum oculto excluyente. Su comprensión

nos obliga a focalizar el conjunto de las prácticas institucionales pues, de lo contrario, la noción de *currículum oculto* puede interpretarse como *intencionalidad no explicitada* de un docente. Y la exclusión escolar no es el resultado de la concepción o práctica de un individuo, sino de un sistema de acciones que se articulan en un nivel más complejo que es el institucional.

Ello se hace visible, en primer lugar, a partir de las formas en que se concibe y enuncia el sujeto educativo de la institución, sus posibilidades materiales y su realidad social y cultural. Varios de los calificativos y adjetivos reseñados en este trabajo dan cuenta de una mirada peyorativa y estigmatizante (Goffman, 2008), que enfatiza sus carencias, no en clave de problema educativo a resolver, sino en términos de su imposibilidad de, justamente, participar de los problemas educativos. Esta situación de inadecuación de la educación de los adolescentes, particularmente de los más vulnerados, es percibida por los adolescentes como carencias propias, y no como problemas del sistema. Ellas y ellos cargan con la culpa de *su* fracaso escolar (Rivero, 2015), logrando así que interioricen y subjetiven este fracaso social como fracaso personal (Bourdieu; Passeron, 1995).

En segundo lugar, el caso aquí estudiado enfatiza los mecanismos de una pedagogía excluyente que es parte de una cultura del castigo (Viscardi, 2017) en la institución educativa hoy y que opera como reproductor de las desigualdades en el límite inferior de la pirámide. Herramientas institucionalmente legítimas, como la observación o la suspensión, pueden tener resultados pedagógicos contrarios al fin buscado, que es generar cambios actitudinales positivos en el estudiante.

Por último, a partir del caso quedan de manifiesto las dificultades sostener las trayectorias de estudiantes como las de Juan. Ello implica atender la diversidad de situaciones en el aula, y trabajar sobre la integralidad del sujeto, en definitiva, a partir políticas de subjetividad (Tedesco, 2008), lo que implica un replanteamiento de la institución, sus cometidos y capacidades. Asimismo, se ponen de manifiesto múltiples facetas del sufrimiento escolar que se traduce en el debilitamiento del vínculo pedagógico, la estigmatización de los estudiantes *problemáticos* y el padecimiento cotidiano de los docentes que consolida los procesos de precariedad laboral.

Los elementos estudiados generan grandes interrogantes sobre los mecanismos a desarrollar para que la escuela sea un espacio de reconocimiento los adolescentes y su cultura (Viscardi; Alonso, 2013), permitiendo que cada vez más personas como Juan tengan, realmente, un lugar en el aula.

Recibido el 27 de agosto de 2020
Aprobado el 11 de agosto de 2021

Notas

- 1 Para facilitar la lectura, a lo largo se incluirán entre comillas y en cursiva citas de palabras expresadas por docentes, solo poniendo referencia al docente cuando se cita toda una oración o un diálogo.
- 2 De aquí en más llamamos *liceo* a este centro de enseñanza media, según se utiliza en el lenguaje popular.
- 3 El sistema de educación secundaria en el Uruguay tiene los siguientes espacios jerárquicos: dirección del centro educativo, inspecciones, y el Consejo de Educación Secundaria.
- 4 Algunas de ellas, pese a encontrarse dentro del sistema de la Institución de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU), han sido denunciadas por su trato degradante y condiciones inhumanas.
- 5 El Libro de Disciplina es el documento donde se registran las observaciones de conducta en el centro educativo realizadas por docentes y otros actores institucionales.
- 6 La *observación* implica una amonestación formal al estudiante, en casos de reiteración de aplica una *suspensión*, que, usualmente, implica el alejamiento temporario (algunos días) del estudiante y su imposibilidad de concurrir al centro.
- 7 El INAU se encarga de gestionar las políticas de la niñez y la adolescencia en el Uruguay. En este caso se indica la solicitud de ingreso del adolescente a un hogar de amparo bajo su dependencia.
- 8 Expresión coloquial que significa molestar
- 9 Expresión coloquial que significa chicos, adolescentes
- 10 Según establece el Estatuto del Estudiante, el Consejo Asesor Pedagógico considera los comportamientos estudiantiles, actuando como órgano de consulta de la Dirección, y sugiere acciones a tomar en las diferentes situaciones.
- 11 Así le llaman a la estadía en el perímetro del centro educativo.
- 12 El docente adscripto tiene tareas de seguimiento de las clases y los estudiantes en el centro educativo en Uruguay.
- 13 Expresión coloquial que implica que los adolescentes no pueden moverse debido a la medicación psiquiátrica.
- 14 Denominación coloquial de la marihuana.
- 15 Denominación coloquial de la cocaína.
- 16 Así se le llama coloquialmente a los lugares de venta de drogas.
- 17 Las reseñadas en este artículo.
- 18 Forma coloquial de decir *tonto* o *torpe*.
- 19 Denominación coloquial de niño, adolescente o joven.
- 20 Un hogar de amparo de la Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) denunciado por condiciones inhumanas. <<https://www.elpais.com.uy/que-pasa/mal-dia-tribal.html>>.
- 21 Denominación coloquial de niño, adolescente o joven.

22 *Ser boleta* implica una amenaza de muerte, aunque es parte de un repertorio discursivo más amplio en algunos sectores sociales, donde implica una amenaza de golpiza.

23 Reglamentada en Uruguay por el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N° 17.823 del 2004.

Referencias

- AUGÉ, Marc. **Los no Lugares**. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. **La Educabilidad Bajo Sospecha**. 2001. Disponible en: <<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>>. Acceso en: 25 Ago. 2020.
- BARTLETT, Lesley; TRIANA, Claudia. Antropologia da Educação: introdução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research a Comparative Approach**. New York: Routledge, 2017.
- BENNET, Andrew; CHECKEL, Jeffrey. **Process Tracing**. From metaphor to analytic tool. London: Cambridge University Press, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproducción**. México D.F: Fontanamara, 1995.
- CORCUFF, Philippe. **Las Nuevas Sociologías**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- DEBARBIEUX, Eric et al. **La Violence en Milieuscolaire**. Tome 2. Le Désordre des Choses. Paris: ESF, 1999.
- DUBET, François. **El Declive de la Institución**. Profesores, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la Escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Lozada, 1996.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogía de la Igualdad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: la identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- INEED. **Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018**. Montevideo: INEEed, 2019.
- LEVINSON, Brandley; POLLOCK, Mica (Ed.). **A Companion to the Anthropology of Education**. Chichester. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2011.
- MARTINIS, Pablo; FALKIN, Camila. Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. In: MARTINIS, Pablo; VISCARDI, Nilia; CRISTÓFORO, Adriana; MÍGUEZ, María. **Derecho a la Educación y Mandato de Obligatoriedad en la Enseñanza Media: la igualdad en cuestión**. Montevideo: CSIC-UR, 2017.
- MARTINIS, Pablo; VISCARDI, Nilia; CRISTÓFORO, Adriana; MÍGUEZ, María. **Derecho a la Educación y Mandato de Obligatoriedad en la Enseñanza Media: la igualdad en cuestión**. Montevideo: CSIC-UR, 2017.
- NEIMAN, German; QUARANTA, German. Los Estudios de Caso en la Investigación Sociológica. In: VASILACHIS, Irene (Coord.). **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. P. 213-237.
- PERALES FRANCO, Cristina. Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3 jul./set. 2018.

RIVERO, Leonel. **Proyecto Pedagógico, Legitimidad & Control**. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos. 2013. Tesis (grado de la Licenciatura en Sociología), FCS – UdelaR, Montevideo, 2013.

RIVERO, Leonel. 'Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni'. **Cuadernos de CCSS & PPSS**, Montevideo, Tomo I, MIDES-UR, 2015.

TADEU, Tomaz. **O Que Produz e o Que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TEDESCO, Juan. Carlos. ¿Son Posibles las Políticas de Subjetividad? In: TENTI FANFANI, Emili. **Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. P. 53-64.

VISCARDI, Nilia. 'Entre la defensa social y las vertientes movilizadoras'. In: BOADO, Marcelo. **El Uruguay desde la Sociología XIII**. Montevideo: DS-FCS-UdelaR, 2014.

VISCARDI, Nilia. 'Adolescencia y Cultura Política en Cuestión. Vida cotidiana y convivencia en los centros educativos'. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 30, n. 41, p. 127-158, julio-diciembre 2017.

VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás. **Gramáticas de la Convivencia**. Montevideo: ANEP, 2013.

VISCARDI, Nilia; ALONSO, Nicolás. **Convivencia, Participación y Formación de Ciudadanía**. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya. Montevideo: ANEP, Mosca, 2015.

YIN, Robert. **Case Study Research, Design and Methods**. London: Sage Publications, 2003.

Leonel Aníbal Rivero es Dr. (C) en Sociología (FCS-UR), Master en Educación (Universidad ORT Uruguay), Lic. En Sociología (FCS-UR). Investigador y docente en el área de sociología de la educación, especialmente en convivencia y trabajo docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

E-mail: lriverocancela@gmail.com

Nilia Viscardi es Dra. en Sociología - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Directora del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-3491>

E-mail: nilia.viscardi@gmail.com

Verónica Habiaga es Universidad de la República/ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UDeLaR / Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9727-124X>

E-mail: vhabiaga@gmail.com

Editor a cargo: Luís Armando Gandin

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.