

Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación

NILIA VISCARDI

A N Á L I S I S Y P R O P U E S T A S

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

REPRESENTACIÓN EN URUGUAY

Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación	NILIA VISCARDI
Juventud desarrollo Prioridad política e inversión pública en juventud	BOLÍVAR MOREIRA
Cómo garantizar la diversidad y el pluralismo en los medios: aportes para la revisión y reforma de la Ley de Radiodifusión en Uruguay	GUSTAVO GÓMEZ GERMANO
Los municipios en marcha. La descentralización local y los desafíos de su implementación	ABEL OROÑO
Políticas progresistas de juventud. Experiencias y perspectivas al finalizar el primer gobierno de izquierda	NICOLÁS AMBROSI RAFAEL SANSEVIERO
Democracia, género y equidad: aportes para el debate sobre los mecanismos de acción afirmativa	CONSTANZA MOREIRA NIKI JOHNSON
El sobreendeudamiento soberano en debate	JORGE JAURI
Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo	PROGRAMA CIENTIS
Fragmentación socioeconómica y desigualdades: Desafíos para las políticas públicas	DANILO VEIGA ANA LAURA RIVOIR
Cancún y las promesas incumplidas. Los países pobres se rebelan en la OMC	ALMA ESPINO SOLEDAD SALVADOR
Mercociudades y la IX Cumbre de Montevideo: La emergencia de un nuevo actor de la integración regional	DANIEL CHASQUETTI
La izquierda uruguaya y la hipótesis del gobierno. Algunos desafíos político-institucionales	GERARDO CAETANO JUAN PABLO LUNA JAIME YAFFÉ RAFAEL PIÑEIRO
Uruguay en la región y en el mundo: Conceptos, estrategias y desafíos	PROGRAMA DE INSERCIÓN INTERNACIONAL E INTEGRACIÓN REGIONAL
Notas a propósito de los desafíos del movimiento sindical uruguayo	CRISTINA ZURBRIGGEN NATALIO DOGLIO LUIS SENATORE
Políticas públicas de comunicación: El ausente imprescindible	GUSTAVO GÓMEZ
Desafíos y dilemas de la izquierda en la antesala del gobierno	GABRIEL PAPA
La asociación interregional Mercosur-Unión Europea: desafíos del proceso de negociación	CECILIA ALEMANY
Pobreza y desigualdad en Uruguay. Claves para el diseño de un programa de superación de la pobreza extrema	GUSTAVO DE ARMAS
La larga marcha hacia la igualdad social	NELSON VILLARREAL
Hacia una nueva ley de negociación colectiva	
¿Nuevas? estrategias de relacionamiento entre empresarios y gobierno	LILIANA PERTUY
Los retos de una nueva institucionalidad para el Mercosur	GERARDO CAETANO

Juventud, violencia y ciudadanía
en el Uruguay del siglo XXI:
Medios, justicia y educación

NILIA VISCARDI



setiembre 2011

A N Á L I S I S Y P R O P U E S T A S

Friedrich-Ebert-Stiftung
Representación en Uruguay
Plaza Cagancha 1145, piso 8
Casilla 10578, Suc. Pluna
e-mail: fesur@fesur.org.uy
<http://www.fesur.org.uy>
<http://www.fes-sindical.org>

Tels.: [++598] 2902 2938 / 39 / 40
Fax: [++598] 2902 2941

Corrección: María Lila Ltaif

Diseño y diagramación: www.glyphosxp.com
Depósito legal: 356.955/11

Los trabajos que publicamos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Fundación Friedrich Ebert. Se admite la reproducción total o parcial, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar un ejemplar.

Índice

Introducción	5
Conflicto social, violencia y papel de las instituciones	7
Representaciones colectivas de la violencia: el papel de los medios	11
Niños, adolescentes y jóvenes en la prensa uruguaya	15
El campo de la prensa y la violencia social	21
Sistema de justicia juvenil en Uruguay: desafíos y tensiones	24
Las transformaciones normativas recientes en el campo de la justicia juvenil en el Uruguay	26
Nuevos y viejos actores del campo de la justicia juvenil. ¿Qué lugar para «lo social»?	28
Entre el castigo y la educación: oscilaciones y retraduccionen de los operadores del campo	31
La justicia juvenil en el horizonte de la inserción social	34
Sistema educativo: de la inseguridad a la convivencia	36
El derecho como herramienta para la promoción de ciudadanía e integración social	42
Políticas de subjetividad, culturas institucionales y transformación democrática	47
<i>Bibliografía</i>	50

Introducción

Proyectar una sociedad integrada significa pensar en las condiciones necesarias para la efectiva inclusión de los ciudadanos en las instituciones y los programas del Estado y en sus redes sociales y culturales. Pensando en los niños, adolescentes y jóvenes, esto nos obliga a revisar las bases institucionales que dan soporte al individuo para su integración en la sociedad y para la realización de una ciudadanía que respete sus derechos en ámbitos que tienen por misión trabajar con ellos o que afectan sus representaciones sociales.

En este caso, nos proponemos conocer tres ámbitos muy diferentes de la sociedad uruguaya: el de las representaciones sociales, el del control social y el de la socialización. En primera instancia, indagamos qué representaciones se tejen respecto de la violencia social, la niñez, la adolescencia y la juventud en los medios masivos de comunicación, instituciones centrales de transmisión cultural y de información en la era global. Luego nos ocupamos del problema de la aplicación de medidas punitivas a menores infractores en el Poder Judicial con el objetivo de conocer qué cambios trajo la nueva normativa que representa el Código de la Niñez y la Adolescencia (en adelante CNA) en esta institución de control social. Finalmente, mostramos cómo se tratan y conciben los problemas de convivencia en el ámbito de la enseñanza media y qué espacio tiene la nueva perspectiva de derechos que la Convención de los Derechos del Niño (CDN) instituyó en este ámbito de sociali-

zación. Abordar el problema de la violencia en la educación significa pensar la cultura social de resolución del conflicto en el ámbito educativo, ámbito fundamental de construcción de ciudadanía y promoción de derechos.

Existen tres aspectos que justifican unificar en un mismo trabajo la investigación en estos ámbitos. El primero, difundir conocimiento respecto de las representaciones sociales de la violencia vinculada a niños, adolescentes y jóvenes. El segundo, conocer mejor las prácticas de instituciones de control social y socialización (secundaria o terciaria) respecto de los jóvenes y los problemas de violencia o convivencia social. Y el tercero, aportar insumos para la reflexión respecto del impacto de las prácticas institucionales y representaciones sociales en la producción y reproducción de la violencia social respetando la especificidad de cada uno de los campos indagados.

En la sociedad de hoy los problemas de inseguridad no pueden pensarse fuera de los procesos de reproducción institucional del conflicto y la desigualdad social. La pobreza, el desestimiento escolar, el embarazo adolescente, el desempleo, la falta de acceso a la información, la violencia doméstica, la escasez de espacios públicos, el uso reducido de circuitos culturales, los problemas de vivienda y la vulnerabilidad frente a la violencia caracterizan —entre otros elementos— las múltiples situaciones de los jóvenes uruguayos hoy. Corresponde conocer el vínculo existente entre la

vulnerabilidad, la violencia social (lo opuesto a la integración) y el desempeño de las instituciones de integración social en estas realidades. Se evalúa así la posibilidad de analizar los lazos entre conformación de estigmas o exclusiones que determinan trayectorias sociales y las prácticas de las instituciones que tienen por objetivo trabajar en pos de la inserción social de niños, adolescentes y jóvenes. Estamos hablando, concretamente, del sistema educativo, de la salud, de la vivienda, del sistema de justicia, de la seguridad y de la redistribución económica.

El análisis que proponemos se hace a la luz de algunas consideraciones. En primer término, la idea de que la violencia social es estructural en el país y puede ser desarticulada por las instituciones públicas de integración social. Esta desarticulación enfrentará mayores dificultades en la medida en que las propias instituciones y los programas del Estado estén más o menos permeados por prácticas que favorecen la inclusión o reproducen la segregación. Se asume por tanto la posibilidad de que el Estado participe en los procesos de reproducción de la violencia social en su esfera.

De hecho, la relación entre violencia social, generaciones e instituciones del Estado en Uruguay ha mostrado que las medidas socioeconómicas por sí solas no bastan para cambiar la situación de niños, adolescentes y jóvenes si no se ingresa en acciones que se planteen revertir la reproducción institucional de prácticas de violencia en determinadas esferas. Son fundamentales, en este sentido, *políticas de subjetividad* que, típicamente, pueden canalizarse mediante acciones educativas en los más diversos ámbitos (sistema educativo, asistencia, control social y justicia). A ello se suma la idea de que la actividad educativa es un eje sustantivo de intervención pública capaz de incidir en la reducción de la violencia social. Esto, siempre y cuando se integre en un conjunto más amplio de acciones estructurales.

En la década de los noventa se consolidaron respuestas neoliberales que se legitimaron e implementaron gradualmente durante la etapa

dictatorial profundizando los efectos de una crisis vivida por el país sin solución de continuidad desde mediados de los años sesenta. La violencia social, que aumentó sostenidamente en los noventa y se consolidó con posterioridad, se explicaba como el efecto de muchos años de políticas de desinversión. La interpretación predominante de la recomposición social y por tanto de la disminución de la violencia desde mediados de los noventa fue la apuesta a la redistribución, la prevención y la asistencia social, junto con una mayor inversión en el área de niñez y adolescencia. Se asumió que la violencia social retrocedería modificando sus causas estructurales como resultado de un conjunto de transferencias económicas y políticas realizadas muy especialmente sobre la infancia y la adolescencia. Esta idea es acertada, pero omite actuar sobre los procesos que tenían lugar en las instituciones educativas, de protección a la infancia, de justicia y de transmisión cultural, que también inciden en la producción de la vulnerabilidad y la violencia social. Esto supone asumir que la violencia social puede producirse o continuarse a nivel institucional y que debe ser intervenida para no reproducir formas de exclusión y desintegración social.¹

1 Los trabajos de Castel (1997) en Francia mostraron cómo las políticas denominadas de inclusión pueden llegar a profundizar la fragmentación social, lo cual se ocasiona por el retroceso de políticas universales cuyos efectos las políticas de inclusión no llegan a superar. En el Uruguay de los noventa, Morás (1994) analizó el modo en que el Estado retrocedió en materia de protección de los derechos de la niñez y la adolescencia. Entrada la década de los dos mil, en el sistema educativo los aportes de Martinis (2011) muestran el proceso de etiquetamiento que surge en los noventa con la nomenclatura utilizada para designar a los centros educativos, que tiene la particularidad de estigmatizar poblaciones vulnerables. En el ámbito de las políticas de prevención de la violencia, políticas implementadas en gobiernos progresistas, Fraiman y Rossal (2009) muestran la reproducción de la violencia estatal estudiando cómo las políticas de participación terminan amplificando la voz del vecino conservador, acentuando las tensiones existentes en el interior del propio Estado entre «mano derecha y mano izquierda». Esta tensión puede pensarse como una tensión constitutiva que los gobiernos progresistas tienen dificultades en superar, lo cual justifica la necesidad de investigar las claves institucionales, políticas y culturales que están en el origen de estos procesos.

Conflicto social, violencia y papel de las instituciones

Las respuestas dadas al conflicto social a inicios del siglo XXI parecen consolidar la legitimidad de argumentos que naturalizan tendencias y demandas sociales punitivas por encima de estrategias que privilegian el diálogo, la participación y la prevención en materia de políticas públicas en diferentes escenarios sociales. Ello se verifica muy especialmente en el debate vinculado a violencia y juventud y en los ámbitos institucionales que se ocupan de niños, adolescentes y jóvenes. Las representaciones sociales del conflicto en los medios de comunicación, en el ámbito de la justicia juvenil y en la educación han sido seleccionadas para este trabajo como tres ámbitos en los que pueden abordarse los problemas de la juventud y su vínculo con la violencia social y las prácticas institucionales.

El eco creciente de demandas de castigo y encierro de poblaciones que se visualizan como responsables del delito y se sitúan por fuera de la «sociedad» se hace presente como «respuesta» eficaz frente a la violencia. Estas demandas canalizan los sentimientos de protección frente a la inseguridad y los miedos y tienen a los adolescentes y jóvenes como uno de sus focos privilegiados. Es difícil comprender la legitimidad de tales demandas en

Uruguay, renovadas hoy en el pedido de baja de la edad de responsabilidad penal, cuando el aumento de la población carcelaria en los últimos 20 años² y la recurrente aplicación de medidas de privación de libertad a menores de 18 años no han incidido en la disminución de los niveles de violencia. A juzgar por el impacto que han tenido estas medidas, resta evaluar su eficacia ya no con relación al problema que pretenden resolver (el delito) sino en términos de la consolidación de un nuevo orden social más excluyente. Pero, sobre todo, resta evaluar las raíces sociales de la violencia sobre las que se construyen y naturalizan estos argumentos que, en definitiva, constituyen la parte final y más visible de un proceso profundo que encarna, desde la base, en las instituciones de socialización e integración social.

La sobreexposición de los delitos protagonizados por jóvenes —especialmente aquellos vinculados a hurtos y rapiñas— en la crónica roja oculta el hecho de que los niños, adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza y exclusión siguen siendo aquellos que ven sus

2 2.791 personas recluidas en 1990, 4.369 en el año 2000 y más de 8.000 presos para el año 2009 (Paternain y Sansevieri, 2008).

derechos mayormente vulnerados (Paternain, 2008). Esta sobreexposición choca con la proporción que representan los delitos cometidos por menores de edad en el conjunto: apenas el 4,5% del total.³ En este contexto, la violencia vivida en espacios institucionales tan diferentes como los programas de rehabilitación, la cárcel, los hogares del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) y los centros educativos marca un nuevo perfil de las formas de exclusión en el país, que ha sido escasamente abordado por la investigación académica o institucional.

Así, un discurso que legitima representaciones de defensa no cesa de crecer, alimentándose de informaciones que resultan difíciles de revertir. Por ejemplo, una de las dificultades más importantes en las percepciones del sistema de judicialización de adolescentes por infracciones a la ley penal es la ausencia de claridad acerca de los conceptos que se manejan: el desconocimiento de la existencia de un sistema de responsabilidad penal de adolescentes está en la base de lo que se expresa hoy en día en la demanda de bajar la edad de responsabilidad penal (Tenenbaum, 2010). El desafío aparece a la hora de pensar políticas de seguridad, de comunicación y de justicia juvenil. Con la expansión de una percepción que naturaliza la violencia más allá de sus límites reales, surge la urgencia de generar una nueva noción de seguridad ciudadana que impacte en los actores y sus prácticas concretas (Tavares dos Santos, 2004).

No obstante, este discurso no crece en el aire. En las últimas dos décadas, la violencia social en sus diferentes aspectos ha aumentado en el país. La fragmentación de la sociedad y la ruptura de lazos sociales constituyen un problema insoslayable de la agenda social y política del Uruguay del siglo XXI. En este contexto, desde los años noventa se han imple-

mentado diferentes acciones y políticas para tratar de abordar las variadas manifestaciones de la violencia y generar una política de seguridad ciudadana en un panorama definido por el aumento constante de todas las tasas de delito y de la población encarcelada. Pese a ello, el país ha mostrado dificultades en sostener una política constante en materia de seguridad (Paternain y Sanseviero, 2008) y en consolidar una agenda cuyos objetivos trasciendan los períodos de gobierno; esto muy especialmente en lo atinente a los niños, adolescentes y jóvenes (De Armas, 2008).

Defendemos en este trabajo la idea de que una política que pretenda revertir estos procesos debe tomar en cuenta las prácticas institucionales que se encuentran en el origen de la reproducción de discriminaciones, estigmatizaciones y violencias. La dimensión institucional —y por esta vía cultural— requiere de experiencias renovadas que efectivicen el ejercicio de los derechos y la participación colaborando en la construcción de ciudadanía con políticas de subjetividad. Se trata de pensar lo nuevo y desterrar lo viejo. Sumándose a la prevención, la ciudadanía surge sobre la base de la protección de los derechos fundamentales, pero también de su ejercicio y práctica en las instituciones que conforman la vida cotidiana: en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes, fundamentalmente en el sistema educativo. Así es que, para cumplirse, los objetivos de integración requieren de mecanismos institucionales específicos y de largo plazo que den cuenta de los problemas que generan y reproducen diversas violencias sociales no ya en la «sociedad», afuera, sino en el marco de las propias instituciones del Estado, o sea, adentro.

De este modo, el problema de la violencia social y de la seguridad en sus diversos niveles requiere de la búsqueda de nuevos mecanismos de atención, resolución y canalización del conflicto, con un anclaje real en los procedimientos institucionales. Observamos, de hecho, la dificultad del país para implementar nuevas formas organizacionales, analizar su eficacia a la luz de los resultados obteni-

3 Solo el 4,5% del total de los delitos cometidos en Uruguay es protagonizado por adolescentes. Esa cifra se mantiene sin grandes variaciones desde la década de los noventa, según datos presentados por el Comité de los Derechos del Niño Uruguay.

dos y vislumbrar la mejora de la política desarrollada. La reforma del Estado en materia de justicia y seguridad tiene aquí uno de sus mayores desafíos: trabajar la violencia social transformando la violencia institucional, esto es, aquella que tiene lugar en el seno del propio Estado y sus aparatos de poder (Mallo y Viscardi, 2010).

Algunas transformaciones se han implementado en la materia. La Ley General de Educación y la Ley de Violencia Doméstica, por ejemplo. En el caso de la justicia juvenil, el CNA, con la introducción de la perspectiva de «lo social» —que termina resultando contrapuesta a una mirada meramente jurídica del *acto*—, constituye una de las innovaciones en el proceso jurídico. Desde los años noventa, esta perspectiva se ha expresado mediante la inserción de las profesiones asociadas al trabajo social o la psicología en ámbitos institucionales nuevos, fuera de aquellos tales como el INAU o programas de asistencia social. Nos referimos aquí a la creación de equipos multidisciplinarios integrados por psicólogos y trabajadores sociales insertos en las escuelas, en los liceos y en las escuelas técnicas, así como en el ámbito de los juzgados de familia. A ello se sumó la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que consolidó todo un campo de acción en la materia.

Por otra parte, la interinstitucionalidad se propone como eje para la atención de diversos problemas sociales, exigiendo una transformación de las lógicas de antiguas instituciones como el sistema educativo, la policía o el Poder Judicial. En diversos campos, ella se ha impulsado en clave de desarrollo de una perspectiva de lo social.⁴ Sin embargo, el sentimiento de amenaza y de invasión al campo expresa las concepciones tradicio-

nales de los roles institucionales que se adjudican a determinados ámbitos. La asociación entre la tarea de enseñanza y el sistema educativo, la aplicación de la ley y el Poder Judicial, la función de represión y la policía, la misión de amparo y el INAU aparecen como las atribuciones de subsistemas que difícilmente puede romper una articulación entre instituciones, programas o actores si no es mediante una modificación estructural de las culturas institucionales.

¿Cómo introducir la educación y el trabajo social en la justicia y en las sentencias dictadas? ¿Cómo trabajar la prevención del delito y la violencia doméstica desde la policía y su contacto con la sociedad y las comunidades? ¿Cómo construir ciudadanos activos desde la lógica del amparo prevalente en el INAU? Estas interrogantes se suman a la urgencia de revertir prácticas que atentan contra los derechos de niños, adolescentes y jóvenes que tienen lugar cuando se produce una sentencia judicial desmedida para un delito de bagatela, una desatención en un hogar de amparo, violencias físicas y psicológicas en contexto de privación de libertad, la expulsión sostenida de jóvenes pobres del sistema educativo o el maltrato en el procedimiento de detención.

Este trabajo aborda, así, tres ámbitos diferentes del contexto institucional y social que trata o se ocupa de temas de niñez, adolescencia y juventud. En primer término, se analiza el modo en que los niños, adolescentes y jóvenes aparecen en las noticias diarias de prensa. En el entendido de que hablar de violencia, juventud y medios nos remite a comprender los mecanismos de construcción de las representaciones colectivas respecto de estos, es fundamental conocer cómo se construye la noticia. Con esto no pretendemos «culpar» a los medios de la violencia social o la estigmatización de algunos sectores —ni disculparlos—, sino colaborar en la comprensión de los mecanismos específicos —y muchas veces no explicitados— que contribuyen a focalizar ciertos sectores sociales frente a otros en el juego de representaciones y luchas simbólicas por un modelo de orden y paz.

4 Un ejemplo claro es el Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV), creado el 25 de abril de 2007, presidido por el INAU. Este está integrado además por el MIDES, el Ministerio de Salud Pública, el Ministerio del Interior y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y cuenta con el apoyo de UNICEF y PNUD.

Por otra parte, no se puede hablar de violencia sin pensar en la práctica punitiva y las sanciones que toda sociedad pone en ejercicio cuando además de ejercerse violencia se infringe la ley. Por este motivo, procurando conocer el impacto de las últimas transformaciones del CNA, se analizan los discursos de los operadores de los juzgados letrados de adolescentes de Montevideo con el objetivo de comprender qué elementos orientan la práctica judicial. Ello pone en juego, fundamentalmente, el papel que puede jugar la esfera de lo social por intermedio de los asistentes sociales y psicólogos en la comprensión de la realidad vivida por los adolescentes y el modo en que ello ancla en el proceso judicial. Asimismo, permite ver las tensiones existentes en la aplicación del código y en la interpretación de lo que supone responsabilizar, sancionar y educar a la vez.

Finalmente, uno de los espacios donde la sociedad tiene la oportunidad de construir ciudadanía de modo activo con niños, adolescentes y jóvenes es el sistema educativo. Los problemas de convivencia y el fenómeno de violencia escolar han llevado a la necesidad de conocer las raíces culturales del conflicto en la enseñanza media, mostrando que, contra lo que la opinión pública entiende, los centros educativos son un espacio seguro en Uruguay. No obstante ello, aún resta mucho por comprender respecto de la naturaleza de sus estructuras culturales, muy especialmente en

su capacidad de colaborar en la consolidación de prácticas participativas de los jóvenes —lo cual supone fomentar su voz— y preguntarse por qué la sanción, la expulsión y la exclusión siguen siendo los mecanismos más frecuentes de resolución del conflicto. Cuando estos mecanismos se reproducen en contexto de dificultad estructural para vincular significativamente a los estudiantes con el conocimiento y el saber, el resultado es, efectivamente, el desinterés y la exclusión escolar. Trabajar la relación con el saber pasa inevitablemente por trabajar el vínculo con el otro y la convivencia. En este contexto, buscamos revertir las bases institucionales de la desigualdad que se verifica en las dificultades que tienen muchos jóvenes uruguayos de permanecer en el sistema de enseñanza y finalizar el ciclo de educación obligatoria.

Como se observa, en estos tres campos el Estado tiene mucho por proponer a efectos de implementar cambios culturales en las instituciones de socialización (medios y escuela) y control social (Poder Judicial). La identificación de las dificultades en defender los derechos de niños, adolescentes y jóvenes garantizando su inclusión social y su participación efectiva en la sociedad se asocia a la defensa de una institucionalidad que solamente el Estado, como garante del espacio público, puede transformar en tanto actor político con objetivos democráticos.

Representaciones colectivas de la violencia: el papel de los medios⁵

CON LA COLABORACIÓN DE MARCIA BARBERO

Dar cuenta de las transformaciones que han operado en las políticas de control y prevención del delito en jóvenes implica investigar los cambios en las representaciones sobre infancia, adolescencia y juventud. Abordar el proceso social de construcción del imaginario sobre «minoridad» es una forma de esclarecer el sentido que muchos debates sociales cobran en la opinión pública y, en parte, en los ámbitos parlamentarios y en la estructuración de políticas de seguridad.

El tratamiento de los temas de infancia y adolescencia en los medios ha cobrado gran importancia en la agenda de investigación sobre derechos humanos y medios de comunicación. En la vida cotidiana, ello se debe a la asociación entre inseguridad y peligrosidad y a la cuestión de la «minoridad infractora», asociación que se observa en la prensa nacional y regional. Esta alimenta una demanda social crecientemente

punitiva en Uruguay, un país de baja tasa de violencia, lo que lleva a la necesidad de investigar los mecanismos que operan y se asocian con las bases sociales de la inseguridad.

La asociación discursiva entre violencia, niñez y adolescencia en los medios no puede ser negada para pensar los procesos de conformación de nuestra conciencia colectiva y analizar su impacto en las representaciones sociales. Estudiar su tratamiento en la prensa significa abordar uno de los factores que inciden en las representaciones relativas a seguridad, estabilidad e interpretaciones respecto de las «causas» sociales del delito. Se configura así una pugna social en la que tanto se «informa» como se «analiza», se estudia, se observa y se abre al juego de interpretaciones que muchas veces alimenta preguntas relativas a la justicia, la culpa, el abandono y la alteridad. Este juego de interpretaciones sustenta y a veces transforma corrientes de opinión que se reflejarán en el campo político, en el campo legal y en las prácticas institucionales de los diferentes agentes involucrados (Kessler, 2009).

Pero la importancia atribuida a estos temas también nace de los actores que trabajan en el campo específico de la niñez y la adolescencia.

5 Un análisis parcial de los resultados y varios elementos contenidos en este trabajo fueron publicados en el informe final del proyecto Viscardi, Nilia: Proyecto I+D 2008 «Jóvenes, INAU y Poder Judicial. El costo de las miradas alternativas». El proyecto fue realizado con la colaboración de Marcia Barbero. Asimismo, algunos artículos fueron elaborados en colaboración con Marcia Barbero (Viscardi y Barbero, 2011).

La vulnerabilidad social sufrida especialmente por niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país se expresa en diferentes dimensiones: dificultades para finalizar los ciclos educativos obligatorios, mayores niveles de pobreza o indigencia, participación en redes de trabajo informal, vivencia de la violencia doméstica, persistencia en situación de calle, delincuencia, entre otros. En este mapa, el problema de niños y adolescentes se configura como otro aspecto a tratar y se encuentra en interpretaciones en tensión. Mientras algunos sectores entienden que los niños y jóvenes que protagonizan la violencia delictiva son víctimas de un modelo social desigual a la vez que terminan más vulnerados en función de los efectos que la delincuencia tiene en ellos, otros entienden que la realización de un delito es resultado de opciones personales y debe tener por respuesta medidas punitivas que, se postula, no son lo suficientemente severas. Y el centro del debate está en el momento en que deben recrudecerse las medidas, o sea, en la adolescencia. Prevenir se asociaría a preservar la actual legislación y promover mayores condiciones para la integración social para unos, mientras que para otros prevenir es modificar el actual estado de cosas reforzando el papel punitivo del Estado a más temprana edad.

En ambas visiones el papel del Estado es interpelado. De un lado, existen corrientes de opinión ancladas en cierta lectura de «lo social» que asocia la vulnerabilidad de niños, adolescentes y jóvenes a causas estructurales: la desigualdad social, la pobreza, los problemas generacionales y de género. De otro, no se focalizan las causas estructurales o institucionales, sino que se busca imponer el mandato legal y ampliar el margen punitivo del Estado y sus instituciones, alimentado una visión próxima a la de la teoría de la «tolerancia cero».

En el correr de este año, dos debates dan cuenta de la segunda línea. La propuesta, en primer término, de rebaja de la edad de responsabilidad penal ha llevado a cuestionar el papel de los medios. Una de las interpretaciones posibles es que esta iniciativa, enunciada como «respuesta» al problema de la violencia,

surge como reacción a un estado de alarma social que sobredimensiona el protagonismo de los adolescentes en las actividades delictivas, oculta otras facetas del delito y culpabiliza a los adolescentes y jóvenes. Un segundo debate fue el relativo a la aplicación del reglamento en el liceo Zorrilla, que cuestionaba la flexibilización de los mecanismos de control disciplinario y de los niveles de exigencia académica en la educación media. La dirección del centro asumió que se revertiría la desertión acentuando los controles de asistencia y aumentando la exigencia académica. La propuesta es de interés, siempre y cuando no se limite al mero control de asistencia y al debate reglamentarista que ocasionó. O sea, es interesante siempre que pueda revertir las lógicas docentes que están por detrás del desinterés estudiantil, que no se revierten con la mera mano dura que recae en el estudiante: ha de recaer también en el docente, y esto hoy no ocurre. Debemos preguntarnos por qué, una vez más, la sanción, la evaluación y la exigencia recaen solamente del lado de los jóvenes.

Desconocer esta realidad y retornar a la disciplina como estructurador discursivo es negar las nuevas lógicas generacionales referentes a los criterios de reconocimiento y de respeto entre jóvenes y adultos. Amparándose en una discusión de reglamentos y jerarquías se obvia el problema más profundo de la relación con el saber y de la revitalización de un sistema de enseñanza que, más allá de las dificultades asociadas al mundo laboral y a los jóvenes, produzca un interés genuino por el conocimiento. Sin una relación con el saber, sin un liceo «interesante», no lograremos que nadie permanezca a mera fuerza de mandato burocrático, exigencia académica o promesa instrumental. Este es el desafío de la inclusión educativa que supone terminar con la lógica que subsume en un discurso represivo y exagerado toda manifestación de conflicto o violencia entre jóvenes en el espacio educativo, negando el papel de los docentes en la reproducción del problema.

En ambos casos, el papel de los medios ha sido clave al difundir cotidianamente informa-

ción que apunta al fracaso del sistema educativo o de los dispositivos de atención a la infancia y la adolescencia: los altos niveles de deserción, los rendimientos educativos, la violencia en el liceo, los delitos protagonizados por jóvenes, la falta de respuestas del INAU. La tendencia de esta información, tal como veremos, parece reforzar los elementos que culpabilizan a los jóvenes de los males sociales denunciando un sistema educativo y de atención inoperante. Esto naturaliza el discurso de la defensa social y el control, entendidos además como respuesta eficaz, pero en ningún momento permite el debate respecto de la ineludible y necesaria transformación de estas instituciones para dar cuenta de los problemas que niños, adolescentes y jóvenes enfrentan en una sociedad que consolida fenómenos de exclusión. Pues transformar instituciones de ningún modo es sinónimo de consolidar prácticas punitivas tales como la respuesta disciplinaria, la sanción, la exclusión del aula o la privación de libertad.

Desde nuestro punto de vista, es necesario de un lado reconocer las fallas del Estado en transformar sus instituciones y fortalecer los mecanismos y dispositivos de inclusión. Y falta en este sentido una mayor crítica a las debilidades del Estado uruguayo en los más diversos planos a la hora de implementar sistemas de protección y atención efectivos. Esto significa fortalecer el sistema educativo y transformarlo a efectos de lograr la inclusión educativa, crear programas efectivos y eficaces de amparo y atención a la niñez y la adolescencia en el INAU, transformar la cultura institucional de los programas que trabajan con jóvenes vulnerables e inventar dispositivos reales de atención a la violencia doméstica. Y supone también observar la falta de una política de Estado en materia de medios de comunicación, niñez y adolescencia.

Para pensar la incidencia de los medios, y por tanto sus efectos, es necesario atender y comprender la lógica de estos, que se construye en la intersección entre los periodistas y los informantes, el propio medio en tanto empresa, el rating y la dinámica de construcción de la

noticia. Abordamos en esta instancia algunos resultados vinculados a una parte mínima de este proceso complejo de construcción de la información: aquel vinculado al campo de la emisión de noticias sobre violencia en la prensa diaria de alcance nacional. Tomando como base los resultados globales de un trabajo que analiza el vínculo entre violencia, juventud y peligrosidad en los medios a partir de un estudio de la prensa nacional, demostraremos que este es un ámbito fundamental para abordar el juego de interpretaciones en la selección de lo «relevante» —aquello que constituye noticia— y en la conformación de la *opinión pública*. Por medio del análisis de las noticias seleccionadas, el rol que los niños, adolescentes y jóvenes juegan, las violencias denunciadas y la estructuración de la información se despliegan mostrando cómo se estructuran y evolucionan las representaciones que existen sobre las causas —y los culpables— de la violencia social en el país.

El juego de representaciones en que se debate un modelo de control social se establece en diferentes planos, uno de los cuales es el manejo de la información y, por ende, de la opinión pública. Esto remite al problema del acceso (material y simbólico) a los circuitos culturales de toda sociedad, pues la fragmentación social también se genera en la diversificación del acceso a la información: aceptamos hoy que una de las diferencias principales en nuestras sociedades es aquella que «... separa a los grupos de mayor nivel económico y educativo que toman las decisiones, de las masas [...] Se trata de desconstruir en los estudios culturales esta escisión, hacer visibles sus efectos antiparticipativos y antidemocráticos respecto de los intereses públicos y colectivos» (García Canclini, 1993, p. 89).

Y respecto de los medios y sus diferencias, o sea, respecto de la pluralidad de la información, ¿cada medio es un mundo? Pues no siempre, ya que la autonomía o especificidad relativa de cada periódico, semanario, informativo o emisión radial queda en entredicho a la luz del proceso que los estudios de la comunicación denominan *circularidad de*

la información. Ya no se pueden separar los diferentes medios —prensa escrita, radio y televisión— porque estos se encuentran cada vez más entrelazados unos con otros. Y debe reconocerse que la televisión tiene un papel preponderante en esta retroalimentación. Actualidad es lo que la televisión dice que es actualidad y la verdad se define en el momento en que la prensa, la radio y la televisión dicen lo mismo respecto de un acontecimiento. «Y sin embargo, la prensa, la radio y la televisión pueden decir lo mismo sin que sea verdad» (Ramonet, 1998, p. 36). La propia autonomía del campo político en los medios puede, en esta dinámica, subsumirse a las lógicas de poder que estructuran el campo mediático disolviendo diferencias que justificaban su existencia y evolución.

Sumado a ello, una reflexión sobre los medios y la construcción de «la verdad» nos lleva a una reflexión sobre las percepciones que se construyen. Hoy en día el silencio no es una vía de censura válida de la información. El trabajo sobre las representaciones sociales y el manejo de la información se establece mucho más por exceso o saturación de unos temas o perspectivas frente a otros. Esta operación se establece en parte por medio de la censura invisible que Bourdieu (1993) define como un proceso que apunta a reprobar ya no mediante supresión o negación de la información, sino por recorte, sobreexposición, focalización de

la cámara en un mínimo de realidad: el barrio, las viviendas, las personas, la herida. En la prensa, este recorte supone la negación de algunas noticias mediante la insistencia en unas más que en otras, la adjudicación de roles, la identificación de determinados actores o el ocultamiento de otros. En síntesis, mediante la generación de una realidad distorsionada, que focaliza en exceso lo que se pretende deslegitimar simbólicamente.

Pensar así los medios nos ayuda a comprender el contexto discursivo del debate sobre violencia y juventud. Tal estado de cosas es el que ha generado en Argentina el contexto social que llevó a justificar la baja de la edad de responsabilidad penal (Cytryblum, 2009). Al igual que en la región, encontramos en Uruguay estudios que demuestran la existencia de una asociación entre peligrosidad y adolescencia en los medios. Tal es el caso del trabajo que Vilela Sánchez (2007) realizó vía un monitoreo de medios de comunicación entre agosto y noviembre de 2006 analizando la agenda referida a violencia, infancia y adolescencia. Asimismo, el monitoreo de Voz y Voz que viene realizándose desde el año 2007 arroja resultados confluente en este sentido (Baleato, 2010). El estudio concluyó que el tema que ocupa mayor espacio es el referido a violencia, por lo que la infancia y la adolescencia son asociadas con la amenaza social, alimentando las bases sociales de la inseguridad.

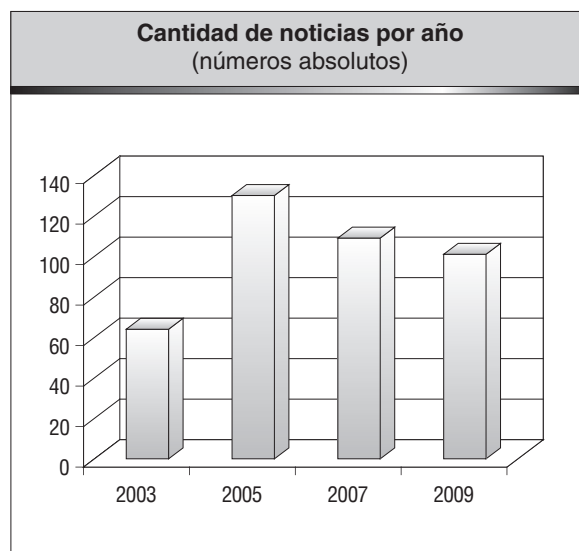
Niños, adolescentes y jóvenes en la prensa uruguaya

Con base en el trabajo de Vilela Sánchez hemos querido conocer con mayor detalle el rol de niños, adolescentes y jóvenes en la prensa en un período de tiempo más extendido. A estos efectos se relevaron noticias publicadas en los años 2003, 2005, 2007 y 2009, y para cada año en los meses de febrero, junio y diciembre. Las noticias relevadas fueron las que involucraban hechos de violencia o delictivos en las que están mencionados menores de 18 años de edad y jóvenes de hasta de 24 años. La prensa relevada fue la diaria y de alcance nacional en dos medios: *La República* y *El País*. La base final consta de 404 noticias que constituyen el objeto de este análisis. De ellas, el 58% corresponde al diario *La República* (en adelante LR) y 42% al diario *El País* (en adelante EP). Las noticias seleccionadas se ubican normalmente en las secciones «Policial», «Sociedad», «Justicia» o «Comunidad». A partir de la base, se buscó organizar la información recortando la primera impresión del lector en el encuentro con la noticia: el copete, el titular y el colgado. Al mismo tiempo se desglosaron las noticias por medio y por criterio temporal (año, mes y día de la semana).

El hecho más significativo es la duplicación de noticias que vinculan violencia, niñez, adolescencia y juventud en el período estudiado.

La diferencia cuantitativa en la producción de noticias que se observa en el salto de 64 a 130 noticias entre el año 2003 y el 2005 puede obedecer a un cambio de concepción de la problemática que se verifica en los primeros años de la década 2000-2010 y a una mayor visibilidad social del tema.

GRÁFICA N.º 1.

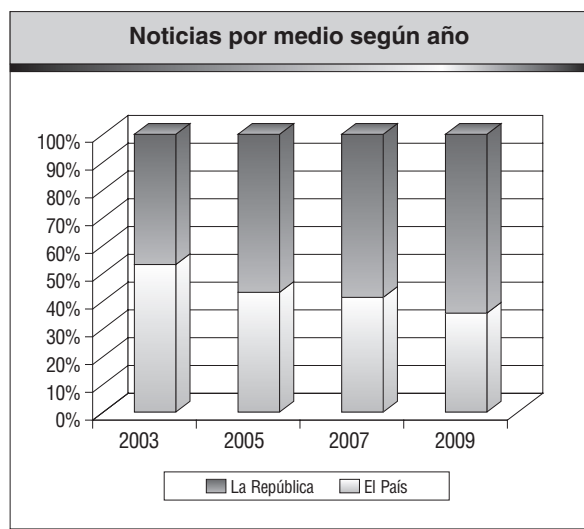


Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

Con relación a la distribución en el tiempo según el medio, es significativo observar que el año en el que se produce una mayor cantidad

de noticias es el 2005, con un 33% del conjunto de noticias para EP y un 32% para LR. La segunda tendencia es el cambio en la importancia dada al tema por cada medio: mientras LR comienza el período aportando la menor proporción relativa de noticias, finaliza superando el aporte de EP al pasar del 47 al 69% del total de notas.

GRÁFICA N.º 2.

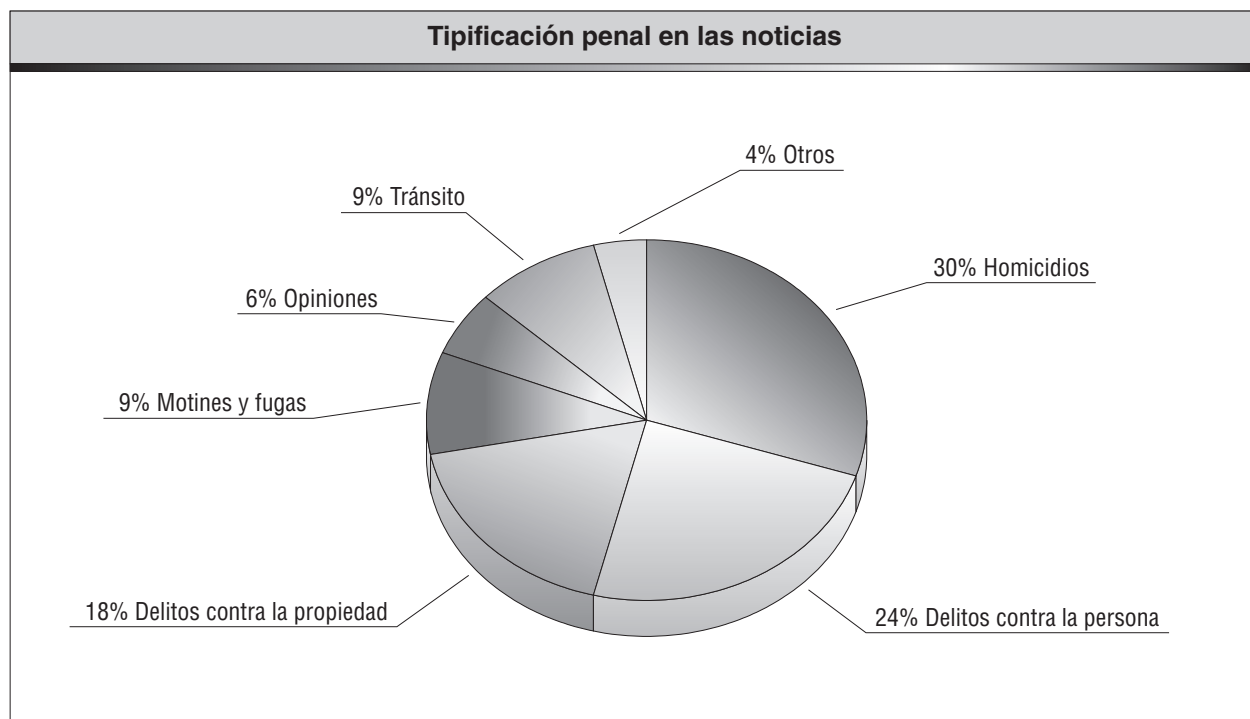


Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

Señalamos, así, dos procesos diferentes: un movimiento de conjunto de la prensa en el sentido de aumentar la cantidad de notas sistemáticamente hasta el año 2005, y un cambio que lleva a una inversión en la participación relativa de cada uno de los diarios con relación al total de notas producidas, en el que LR concede cada vez más notas sobre el problema de violencia, niñez y adolescencia, mientras que EP retrocede en su participación.

Se estudiaron también los tipos de violencia de que daban cuenta las noticias, tal y como eran tipificadas en los medios. Para ello tomamos la catalogación hecha por la prensa siguiendo sus propios criterios, reagrupándolas. Rapiñas, riñas y disputas, lesiones y violencia sexual fueron recodificadas en tanto violencia contra la persona; hurto, copamiento y depredaciones al patrimonio fueron codificados como violencia contra el patrimonio. La mayor cantidad de noticias vinculadas a violencia, niñez, adolescencia y juventud refieren a homicidio (30% del total) seguidas de los delitos contra la persona (24%) y de los delitos contra la propiedad.

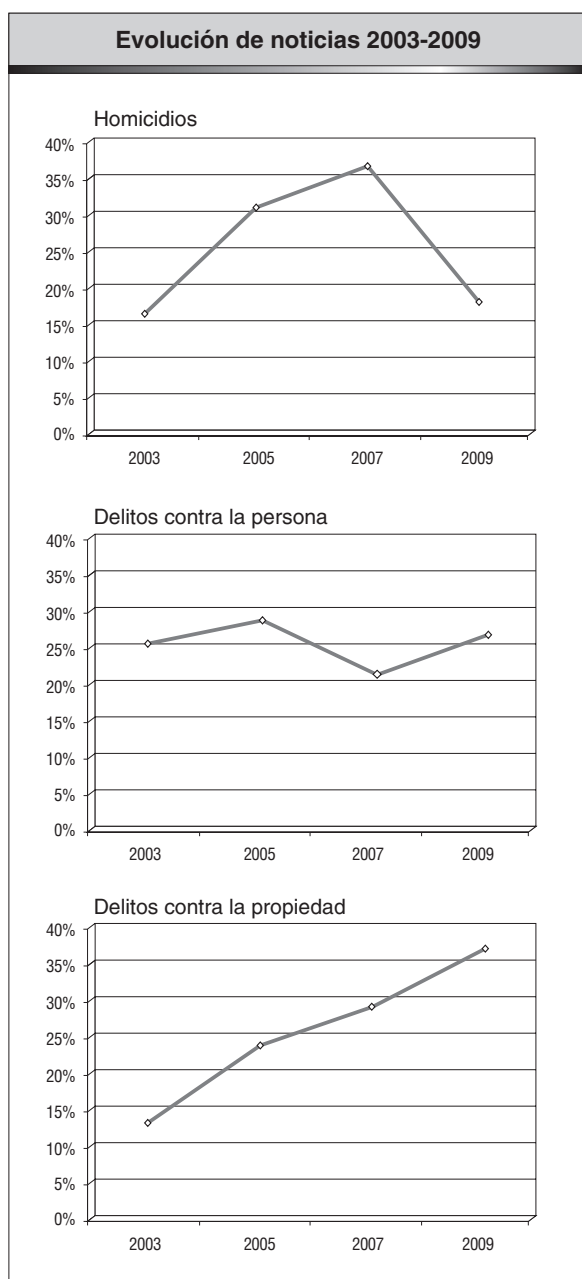
GRÁFICA N.º 3.



Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

A grandes rasgos, se observa que el homicidio varía en su representación, llegando a un pico de 26% para el año 2007 y finalizando con una abrupta caída en el 2009. En cambio, contrastan la estabilidad de las noticias sobre violencia contra la persona y la sostenida e ininterrumpida tendencia al aumento de las noticias sobre violencia contra la propiedad.

GRÁFICA N.º 4.



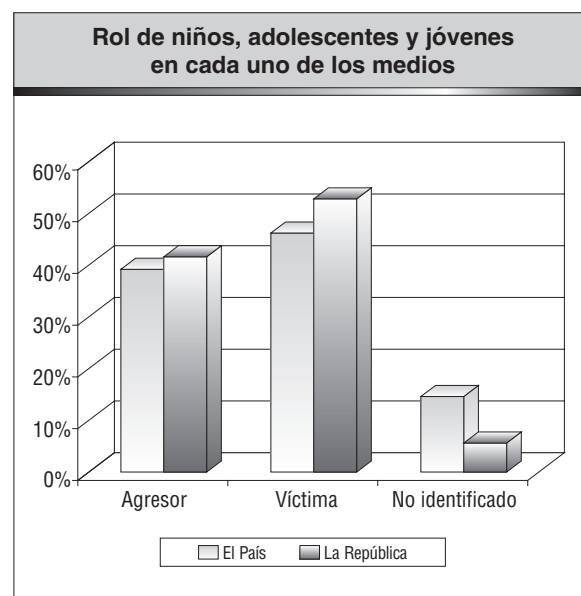
Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

Los movimientos son bastante disímiles cuando se comparan las tendencias en la evolución histórica. Analizar esa evolución supone tener

un registro fiel de las estadísticas vinculadas, de modo de poder saber en qué medida la importancia brindada a un tema se refleja en la cantidad de noticias dedicadas a él. De hecho, la tasa de homicidios se ha mantenido estable históricamente, a diferencia de los delitos contra la persona, que fueron los que más aumentaron en términos proporcionales, y contra la propiedad (Paternain, 2008). Las noticias, por tanto, no parecen acompañar esta evolución, sino seguir criterios propios de la agenda social y de medios.

Por otra parte, respecto del rol de los niños, adolescentes y jóvenes en la noticia, es significativo observar la tendencia a la culpabilización que se expresa tanto en un importante conjunto de notas en el que aparecen como agresores: 41% del total en todo el período. Esto se ratifica en la indiferenciación observada en ambos medios y en la evolución histórica de las cifras.

GRÁFICA N.º 5.

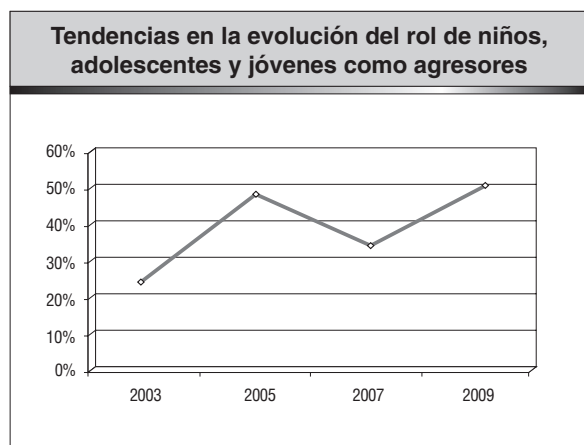


Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

Como observamos a continuación, en el período 2003-2009 hay un cambio en el papel que juegan en la noticia los niños, adolescentes y jóvenes. Mientras en el año 2003 apenas un 25% de las noticias los mostraba como agresores, el porcentaje prácticamente se duplica el año siguiente pasando al 47% del total de noticias, desciende al 34% en el año 2007 y

vuelve a ascender al 50% en el año 2009. La tendencia parece ser al aumento de noticias en las que los niños, adolescentes y jóvenes figuran como agresores.

GRÁFICA N.º 6.



Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

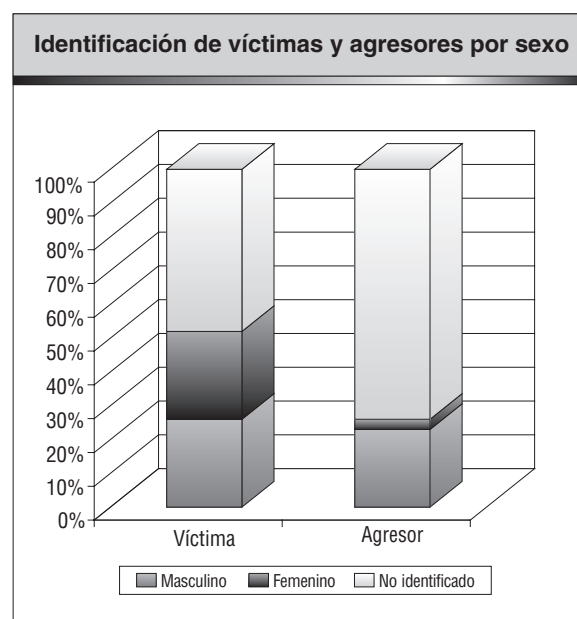
Respecto de la identificación de los niños y adolescentes, las noticias en general no difunden la edad, aunque se registraron 20 noticias en las que se identifica la edad para el caso de los agresores y 41 para el caso de las víctimas. Ni en la Ley de Prensa (ley n.º 16099) ni en la Ley de Radiodifusión (ley n.º 14670) se menciona la prohibición o no de difundir información personal de niños, adolescentes y jóvenes. Pero el CNA (ley n.º 17823) prohíbe la identificación del adolescente por cualquier medio de comunicación, y podría inferirse que mencionar la edad es de alguna manera ofrecer datos de identificación, por eso los medios optan por no mencionarla.

La identificación por sexo se categorizó en función del rol ocupado en la noticia. Esto es, sexo del agresor o de la víctima cuando son mencionados. En el caso de los agresores, un amplio conjunto de las noticias no identifica sexo (74%). Los pocos casos en los que se identifica el sexo del agresor corresponden a hombres (23% de hombres agresores frente a 3% de mujeres agresoras). Con relación a las víctimas, en la mitad del cuerpo noticioso no se informa el sexo. No obstante, cuando se

identifica el sexo, se hace de modo igualitario entre hombres y mujeres.

¿Qué características de edad y género tienen los niños, adolescentes y jóvenes en noticias vinculadas a violencia? En primer lugar, son identificados generacionalmente, sin especificar concretamente su edad. Esta información detallada permanece en manos de quien elabora la noticia, y nos hace saber, simplemente, que se trata de un adolescente, un niño, un joven o un «menor». En términos del sexo, hay una mayor tendencia a la identificación de los varones vinculada al rol: mientras no hay gran variación en términos de las víctimas, en referencia a los agresores cuando se identifica el sexo se lo hace prácticamente solo para el caso de los varones. En la noticia, entonces, si el agresor tiene sexo, es masculino.

GRÁFICA N.º 7.



Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

En un análisis somero de la identificación en el lenguaje, hemos reagrupado el conjunto de denominaciones de agresores y víctimas. Transcribimos a continuación algunos ejemplos utilizados primero para agresores y luego para víctimas.

Denominación de los agresores

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| ┆ Acusado | ┆ Del hogar | ┆ Ladrones y pirómanos |
| ┆ Admiradores de Hitler | ┆ Del Penal de Libertad | ┆ Menor fugado |
| ┆ Adolescentes | ┆ Delincuentes | ┆ Monstruo |
| ┆ Armado | ┆ Detenida/detenido/s | ┆ Peligroso |
| ┆ Arrebatadores | ┆ Drogado con pasta base | ┆ Presunto |
| ┆ Asesino | ┆ Esquizofrénico | ┆ Que no estudia |
| ┆ Autor de homicidio | ┆ Fugado/s | ┆ Rapiñera/rapiñero/s |
| ┆ Bajo medidas de seguridad policial | ┆ Homicida | ┆ Reincidentes |
| ┆ Con prisión | ┆ Infractores | ┆ Remitido |
| ┆ De nenes bien | ┆ Internado | ┆ Sospechoso |
| ┆ De jóvenes | ┆ Jóvenes | ┆ Violento/s |
| ┆ De la Colonia Berro | ┆ Juveniles | |

Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

Denominación de las víctimas

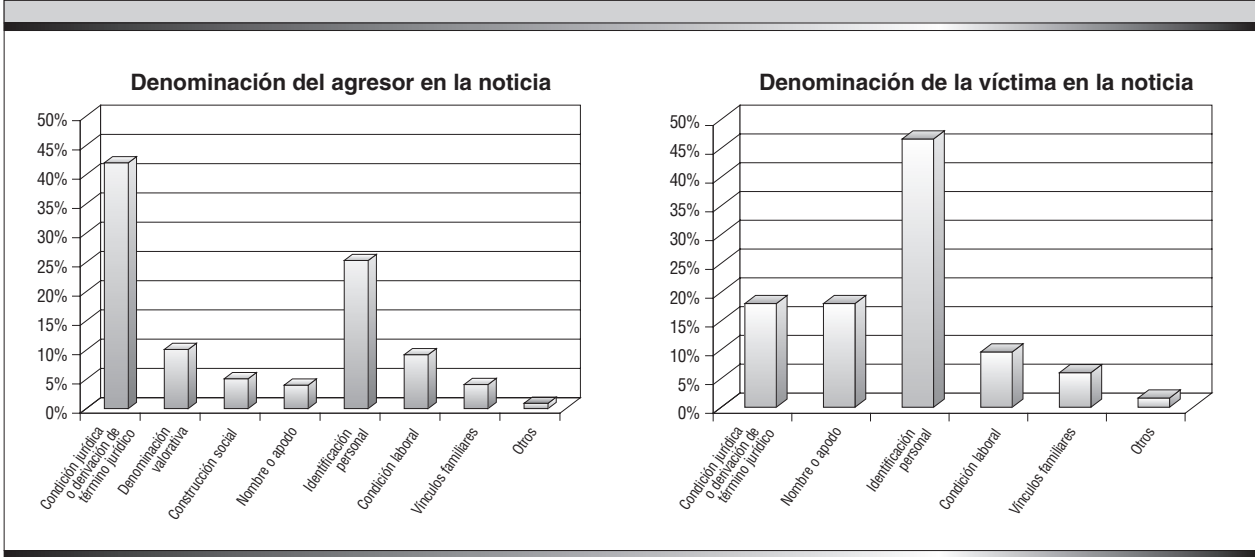
- | | | |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|
| ┆ Abusada | ┆ De la joven | ┆ Joven asesinado |
| ┆ Acuchillado | ┆ Desaparecida/o | ┆ Lesionados |
| ┆ Aplastado | ┆ Discapacitada | ┆ Maltratado |
| ┆ Apuñalado | ┆ Ejecutado y herido | ┆ Muerta/o |
| ┆ Arrastrada (en Parque Rodó) | ┆ Electrocutada | ┆ Niña lesionada |
| ┆ Asaltados | ┆ En grave estado | ┆ Operario |
| ┆ Asesinada/o | ┆ Explotados | ┆ Rehenes |
| ┆ Asfixiada | ┆ Fallecido | ┆ Robada |
| ┆ Atropellado/s | ┆ Grave | ┆ Secuestrada |
| ┆ Baleada/o | ┆ Herido | ┆ Un «sol» |
| ┆ Bella | ┆ Inmolado | ┆ De Carrasco |
| ┆ Buscada | ┆ Intoxicados | |

Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

En la siguiente escala reagrupamos el conjunto de las denominaciones tanto para agresores como para víctimas. La escala surge del análisis del contenido de las denominaciones. La tipificación no es jurídica, penal o sociológica, sino que intenta reflejar de un modo sintético el lenguaje periodístico y los elementos discursivos de que toma fuente para construir la noticia. Hemos incluido los nombres atribuidos a los niños, jóvenes y adolescentes (agresores y víctimas) en las siguientes categorías: a) condición jurídica o derivación de término jurídico: constituye una derivación de términos

legales; b) denominación valorativa: supone la ejecución de un delito; c) construcción social: se establecen como constructos de corte idiosincrático para llamar a determinados fenómenos (tanto individuales como colectivos); d) información personal: edad, género u otras categorías que identifican personas; e) condición laboral: describe al actor en su rol social; f) vínculos familiares: tienen que ver con los lazos familiares; g) otros. A continuación mostramos cómo se distribuyen las denominaciones en cada categoría tanto para agresores como para víctimas.

GRÁFICA N.º 8.



Fuente: Elaboración propia basada en el relevamiento de prensa digital: EP y LR.

En los agresores, la tipología muestra la naturalización del delito al utilizar denominaciones que aluden a la tipificación (prácticamente la mitad de las denominaciones relevadas). Ello se ve reforzado por aquellos términos valorativos que suponen la realización del delito. Esto implica prácticamente un 60% del total de las denominaciones utilizadas. A continuación aparecen datos personales como modo fundamental de identificación. Las demás categorías ocupan un lugar menor en términos proporcionales. Las víctimas, en cambio, se

humanizan claramente ya que su identificación se da por la edad y el sexo en su gran mayoría. Luego, los nombres o apodos (18%) y finalmente la condición jurídica seguida de la condición familiar. Esta identificación realizada en términos delictivos de los niños, adolescentes y jóvenes que aparecen como agresores en la noticia se suma a la tendencia observada en estos años a generar mayor cantidad de noticias sobre niños, adolescentes y jóvenes en las que estos aparecen como autores de delitos o violencias.

El campo de la prensa y la violencia social

Hemos procurado analizar el modo en que los niños, adolescentes y jóvenes aparecen en dos medios de prensa escrita en notas asociadas a la violencia a lo largo de una serie histórica. Hemos encontrado una tendencia sostenida al aumento de noticias en las que estos aparecen como agresores en el período 2003-2009 en los dos medios de prensa relevados. Como es sabido, la construcción del discurso sobre violencia juvenil tiende a producir diversas imágenes que colaboran en la construcción de explicaciones y representaciones. La idea de una violencia delictiva causada por un sujeto social concreto hace olvidar las bases sociales (relacionales) de estos fenómenos, ancladas en parte en una serie de violencias estructurales que no son enunciadas. Asimismo, el aumento de noticias en las que los jóvenes aparecen como culpables oculta el hecho concreto de que los niños, adolescentes y jóvenes son, en conjunto, el sector social que más violencias sufre: violencia doméstica, violencia institucional, violencia económica, violencia de género, violencia simbólica. Mostrando en exceso la violencia delictiva protagonizada por jóvenes se oculta una violencia social que no permite establecer que los jóvenes infractores son los responsa-

bles del aumento de los delitos que el Uruguay experimenta, lectura simplista que puede deducirse de la conformación del campo de las noticias de violencia en prensa.

Podemos hipotetizar que la sensación de inseguridad se acentúa al exhibir las violencias delictivas protagonizadas por jóvenes, violencias muchas veces descarnadas que se muestran —o informan— alimentando la idea de que los adolescentes son impunes. Ello fomenta demandas punitivas que olvidan que existe en el país un sistema de responsabilidad penal que opera en los adolescentes y jóvenes; sistema que, debe mencionarse, violenta sus derechos dadas las condiciones en que se implementan las medidas de privación de libertad.

Cabe mencionar que en el conjunto de noticias en que los niños, adolescentes y jóvenes aparecen como víctimas no se encuentra como correlato una identificación clara de sus agresores (Viscardi y Barbero, 2010). Los responsables aparecen protegidos. Existe, así, una naturalización en la información sobre violencia social en que se hace cotidiano hablar de delitos protagonizados por adolescentes y jóvenes, que son enunciados, detallados y

calificados sin pudor. Ello contrasta con los delitos cometidos por otros grupos de edad y categorías sociales. Pero las violencias protagonizadas por sectores sociales protegidos, como las violencias del tránsito o la violencia doméstica, no tienen sujeto, nombre, apodo o denominación en términos de la pena jurídica.

¿Cómo se produce este juego de representaciones? La lógica del campo de la prensa aparece cuando se observan tendencias que trascienden cada uno de los medios. Las diferencias en el manejo de la información en los dos medios estudiados son mínimas frente a las similitudes en el tratamiento de las noticias que vinculan niños, adolescentes, jóvenes y violencias. Estas similitudes demuestran la existencia de un campo homogéneo en la materia, que produce efectos de sentido cuyo impacto se oculta precisamente por la homología en la estructura de la información subyacente con relación al problema de los jóvenes infractores. Problema que, evidentemente, se ha tornado el fenómeno que lidera la información en materia de violencia social ocultando —por su omnipresencia creciente— otras formas de violencia o de conflicto social.

Ocultar mostrando, decía Bourdieu (1997): se oculta que el modelo es desigual con relación a los jóvenes y a los jóvenes de sectores de exclusión mediante una sobreexposición creciente de los delitos que cometen. Se oculta el descontrol del tránsito con fórmulas impersonales que contrastan con los nombres y apodos que se utilizan para informar sobre un delito cometido por un joven infractor. Se oculta la violencia institucional de los programas de privación de libertad y las violaciones de los derechos humanos que allí ocurren insistiendo en detallar que los adolescentes y jóvenes son los agresores y no las víctimas.

Se ha pensado que el campo de la prensa, por la naturaleza de la escritura (Sartori, 1998), podría contribuir a una información que, al apearse menos a la emoción, la velocidad y la fuerza de la imagen, permitiera abrir paso a una comprensión de los problemas concretos —siempre complejos— que existen en de-

terminada sociedad. No obstante, la aludida defensa del periodismo o de la racionalidad deductiva de la información escrita por oposición a la imagen parece desdibujarse frente a la concordancia de los campos de prensa y televisión en materia de información sobre violencia, niñez y adolescencia. Las denominaciones, la selección de la información, el contenido de la noticia hacen que las claves de la prensa diaria se articulen en consonancia con una agenda de medios que no presenta, en los medios estudiados, diferencias en la forma de mostrar la violencia social y el papel de niños, adolescentes y jóvenes.

Desde nuestro punto de vista, entendiendo que informar es incidir, seleccionar, priorizar y construir la realidad social, pensar el proceso de construcción de la noticia supone entender que el campo de la prensa está surcado por relaciones de poder e intereses sociales desiguales que es necesario regular cuando asumimos que la noticia construye realidad mostrando en exceso algunos fenómenos y acallando otros. Por otra parte, es preciso comprender que es un debate político, y no una mera transmisión de informaciones objetivas, el que se entabla cuando se analiza la crónica policial vinculada a niñez y adolescencia. Asimismo, es fundamental determinar que el lugar específico que la sociedad uruguaya le otorga a este tipo de noticias depende de la comprensión del rol que estas tienen en la construcción de políticas. Interpelar el modo en que se difunden ciertas noticias sobre violencia, niñez y adolescencia no supone cuestionar la «libertad de prensa» sino debatir las condiciones en las cuales ciertas informaciones se presentan para contribuir al objetivo de la integración social por oposición a la estigmatización y la exclusión. Esto se basa en la defensa de que el acceso a la información debe ser acceso a información de calidad.

En suma, se trata de comprender que algunas modalidades de información se han naturalizado, que el campo de los medios tiene el poder de relativizar las diferencias políticas que su pluralidad supone, y que no se trata de no informar sino de cambiar la estructura de esta in-

formación a la luz del reconocimiento de estos procesos y sus relaciones de poder en una sociedad global. Surgen así algunas preguntas: ¿Es la crónica policial el lugar adecuado para hablar de la violencia vivida por niños y adolescentes? ¿Es connivente la lógica de construcción de este tipo de secciones de los periódicos

con las urgencias y necesidades en materia de construcción de políticas de protección social a la niñez y adolescencia vulnerada? ¿Es posible actuar sobre las tendencias que hoy determinan la asociación entre adolescencia, juventud y peligrosidad en los medios? ¿Existe voluntad política real en este sentido?

Sistema de justicia juvenil en Uruguay: desafíos y tensiones⁶

CON LA COLABORACIÓN DE MARCIA BARBERO

El campo de la justicia y del Poder Judicial, que es uno de los más tradicionales de nuestro país, se ve interpelado por los cambios en materia de justicia juvenil que han tenido lugar en los últimos años. Al introducir transformaciones que operan sobre el proceso judicial para adolescentes que cometen infracciones a la ley penal, en un contexto social que reconoce la necesidad de políticas de protección de sectores vulnerados, entra en cuestión la efectiva existencia de una política de Estado en la materia. Abordaremos en este trabajo las tensiones que ocasionan estos cambios, a la luz de los resultados de una investigación realizada en operadores jurídicos e integrantes de los equipos técnicos multidisciplinarios (ETAD) que trabajan en los juzgados letrados de adolescentes. El análisis se centra en el contexto en que los operadores del campo jurídico aplican las normas del CNA, indagando el anclaje institucional en que opera el sistema de justicia juvenil y las lógicas de sus actores.

Entrado en vigencia el nuevo CNA, las prácticas tradicionales del sistema de justicia juvenil se vieron modificadas. Al iniciar la investigación, a cuatro años de aprobado el CNA (Silva Balerio et. al., 2008), los informes de UNICEF marcaban la persistencia de una tendencia punitiva expresada en una excesiva aplicación de la privación de libertad a los adolescentes que habían cometido infracciones a la ley penal, tendencia que contravenía las recomendaciones de la CDN y el espíritu del código.

Toda tendencia social resulta de prácticas que sintetizan y ponen en acción valores, moralidades y representaciones. Esto nos llevó a investigar las representaciones y perspectivas de los actores que integran el campo de la justicia juvenil en Uruguay.⁷ Esto es, conocer la perspectiva de jueces, defensores, fiscales e integrantes de los ETAD del Poder Judicial, para indagar, desde su particular punto de vista, el juego de relaciones y actuaciones entre

6 Un análisis parcial de los resultados y varios elementos contenidos en este trabajo fueron publicados en el informe final del proyecto Viscardi, Nilia, Proyecto I+D 2008, «Jóvenes, INAU y Poder Judicial. El costo de las miradas alternativas», que contó con la colaboración de Marcia Barbero (Viscardi y Barbero, 2010).

7 Fueron entrevistados cuatro jueces, cuatro defensores, dos fiscales, dos asistentes sociales y dos psicólogas. Esta muestra integra el conjunto de los operadores que actúan en el campo de los cuatro turnos de los juzgados letrados de adolescentes de Montevideo, únicos en la materia que existían en el 2009 en todo el país.

representantes del Estado, de la sociedad y de los adolescentes infractores. Los cambios fundamentales que se abordaron en la investigación a partir de la aprobación del CNA refieren a: a) la creación de nuevos juzgados; b) la aplicación de medidas de corte socioeducativo alternativas a la privación de libertad; c) la introducción del trabajo social en el proceso jurídico.

Los nuevos conceptos que guían el CNA y la filosofía de protección integral suponen la puesta en práctica de medidas sociales y educativas. Por tanto, la *educación* cobra un nuevo sentido y debe ser pensada como eje sustantivo de intervención pública capaz de desarticular la violencia estructural. De hecho, para pensar en justicia juvenil y aplicación del CNA, debemos reconceptualizar la idea de educación y entrelazarla con la aplicación de medidas normativas y sanciones ante la infracción de la ley. A ello se suma la dimensión social o, la mayoría de las veces, *comunitaria*. Esta emergencia de lo social, lo educativo y lo comunitario interpela como matriz el campo tradicional de actuación judicial. Tradicionalmente, el proceso penal se ha definido como un proceso «inquisitivo» en el cual el juez y el fiscal son una misma persona. «El término se refiere al diseño general del sistema y en particular al papel del juez, que no solo se encarga de juzgar el caso sino también de dirigir la investigación que busca descubrir la verdad con relación a los actos lesivos» (Duce y Pérez Perdomo, 2005, p. 93).

¿Qué realidad tiene nuestro país en términos del Poder Judicial? Por un lado, los reclamos colectivos que se han expresado en nuevas legislaciones como la Ley de Violencia Doméstica, el CNA, los cambios en materia laboral y los derechos humanos chocan con un Poder

Judicial que en los hechos aún carece de los recursos presupuestales y de la autocritica para cumplir con esas exigencias (Vázquez, 2007). Por otra parte, el proceso de judicialización de los conflictos se ha verificado con particulares características. A diferencia de lo que ha sucedido en los países desarrollados, «... la judicialización política en América Latina tiene que ver más con la debilidad del Estado y su colonización corporativa —en última instancia, con las dificultades crónicas de inclusión y formación de ciudadanía— que con su fortaleza y su papel en el establecimiento de derechos de nueva generación» (Sarlo y Trujillo, 2007, p. 14). Efectivamente, concordamos con Sarlo y Trujillo (2007) cuando plantean que un origen de la judicialización se halla en los bloqueos institucionales, sobre todo en los del sistema político.

Cabe cuestionarse, como plantea Pérez Manrique (2007), si son estas manifestaciones claras del ensanchamiento del campo de intervención judicial. Si pensamos en el sentido real de las actuaciones guiadas por criterios nuevos como en el caso del CNA, así como en la capacidad de transformarse que tiene el campo judicial para atender las nuevas demandas, este ensanchamiento se vuelve relativo. El sentido del trabajo es otro, y en el caso de los procesos que tocan a los niños, adolescentes y jóvenes deben reforzarse políticas sociales que atiendan a las causas de la violencia y el delito y que sean capaces de trabajar con la población de adolescentes infractores para que disminuyan los niveles de violencia que están detrás del aumento de la demanda punitiva. Por supuesto, tal como lo planteamos, también supone actuar sobre la violencia institucional en el plano de la justicia, la seguridad, la educación y los sistemas de protección de la niñez y la adolescencia.

Las transformaciones normativas recientes en el campo de la justicia juvenil en el Uruguay

En los últimos años, varias transformaciones han afectado el campo de la justicia juvenil en el Uruguay. Nos referiremos particularmente a dos de ellas: la Ley de Violencia Doméstica y los cambios en el CNA, que marcan dos grandes cambios en la normativa e institucionalidad de los procesos vinculados a las violencias que los niños y adolescentes sufren o protagonizan.

Respecto de la Ley de Violencia Doméstica (ley n.º 17514), que data del año 2002, simplemente queremos mencionar el impacto que ha tenido en el campo de la justicia juvenil por los criterios que instaura. Estos consisten en un mayor protagonismo de la víctima, la responsabilidad del Estado en la erradicación y prevención de la violencia doméstica y la introducción de las medidas cautelares para la protección de la víctima. Asimismo, la ley declara de interés general las actividades orientadas a la prevención, detección temprana, atención y erradicación de la violencia doméstica. También resulta fundamental la creación

de un conjunto reducido de juzgados especializados en materia de familia.⁸

El reconocimiento de la problemática a nivel de la ciudadanía —que se expresa en el aumento de las denuncias, entre otros elementos, lo que constituye un avance significativo— choca contra las condiciones reales de implementación de un sistema de justicia que tenga la capacidad de dar las respuestas adecuadas y un sistema real de atención y protección a las víctimas y de trabajo con los agresores. Traba-

⁸ La ley n.º 17707 dispone la creación de cuatro juzgados letrados de primera instancia en Montevideo y habilita la transformación de los juzgados de primera instancia de familia de Montevideo en juzgados letrados de primera instancia de familia con especialización en violencia doméstica. Los juzgados quedan instalados el 3 de diciembre de 2004 para atender los casos previstos en la Ley de Violencia Doméstica (ley n.º 17514). Tales sedes también entienden en la competencia de urgencia citada en el CNA (ley n.º 17823, artículos 66 y 128). En el interior del país estos casos son atendidos por los juzgados letrados de primera instancia con competencia en materia de familia.

jar con jóvenes infractores que han cometido violencia doméstica supone pensar medidas socioeducativas que incluyan el trabajo con el núcleo familiar y el entorno comunitario.

Por otra parte, el CNA aprobado en Uruguay en setiembre de 2004 constituye la pieza jurídica esencial en la redefinición de la ciudadanía de niños y adolescentes ya que consagra los derechos civiles, políticos y sociales para ese segmento de población. En última instancia, el código se sustenta en la normativa internacional sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Declaración de 1959 y Convención de 1989), marco de referencia jurídico necesario para la elaboración de las políticas dirigidas al cumplimiento de todos sus derechos.

El CNA impone una filosofía que busca el abandono de la concepción del adolescente en una perspectiva tutelar, reforzando una visión de este como sujeto de derechos. Esto se traduce, en términos concretos, en la generación de un nuevo conjunto de medidas frente a la infracción a la ley penal conocidas como *medidas socioeducativas alternativas a la privación de libertad*. En términos institucionales se crean nuevos juzgados especializados en la materia y se introducen nuevos actores provenientes de disciplinas no jurídicas (trabajo social, psicología) en el campo de la justicia juvenil. Desde el punto de vista de la aplicación de las medidas socioeducativas, sigue siendo el INAU, por medio de diferentes pro-

gramas, quien supervisa la aplicación de estas medidas sea mediante programas propios o de convenios con ONG.

Lo que nos ocupa es analizar la aplicación de esta norma, lo cual supone dar cuenta del contexto en el que está inmersa.

El operador sociológico del sistema penal es no tanto el enunciado de la norma [...], sino su funcionamiento, digamos su aplicación o no aplicación ya que entre el enunciado y la aplicación o «descarga» de la norma existe un «espacio de mediación» cuyo observable es el funcionamiento concreto del sistema penal de la cual la norma forma parte. Estas mediaciones pueden ser la interpretación del hecho, la naturaleza o condición social de la víctima o del victimario, el clima cultural, la repercusión social o política del hecho, la ideología del funcionario u operador del sistema penal, la influencia del contexto social, la actuación de los medios de comunicación, entre otras (Pegoraro, 2008, p. 370).

Con relación a los ETAD, el CNA en su capítulo IX, artículo 66, establece que «[!]a Suprema Corte de Justicia propenderá a que los Juzgados cuenten con la asistencia permanente de asistente social, psicólogo y psiquiatra del Poder Judicial u otros profesionales de dicho Poder, cuyo asesoramiento podrá serles requerido por el Juez».

Nuevos y viejos actores del campo de la justicia juvenil. ¿Qué lugar para «lo social»?

Las funciones de los ETAD, a diferencia de las de jueces, defensores y fiscales en el proceso judicial, no están claramente reglamentadas, lo que explica que estos hayan ocupado roles diferentes en el Poder Judicial de acuerdo con los requerimientos de las distintas etapas. Si bien fueron concebidos para asesorar a los jueces, en sus inicios sus tareas se vincularon mayormente a los casos de amparo y no de adolescencia infractora. La redefinición de sus actividades viene de la mano con la nueva legislación en la materia (CNA), que separa la infracción adolescente de los casos de amparo, colocando a estos últimos bajo la órbita de los juzgados de familia especializados. La creación de los equipos significa la introducción en el campo judicial de profesionales provenientes de disciplinas extrajurídicas, con un planteo que contempla la condición social del adolescente a la hora de abordar las situaciones que se presentan en el campo de la justicia juvenil.

La disputa entre justicia de autor y de acto aparece como una tensión en pugna y objeto de desacuerdos en el interior del campo de la justicia juvenil:

Existe una escuela que sostiene que lo que se juzga es estrictamente el acto, si una

persona realiza un acto indebido lo que la justicia tiene que revisar es el acto y puramente el acto sin tener en cuenta otros elementos de la vida de ese infractor. [...] Existe otra escuela más antigua, hoy muy criticada por esta que acabo de nombrar, que es la que se denomina en materia de derecho penal, el derecho de autor. Lo que interesa analizar es la vida del autor, cómo ha llegado a cometer ese delito, si es un reincidente, si es un reiterante, cuál es el grado de peligrosidad que presenta esa persona, y a esta escuela última que te cito se la ha criticado mucho porque no tiene en cuenta tanto lo que la persona realiza sino lo que la persona es y hay un juzgamiento cultural (Fiscal 1).

En este marco los actores identifican el papel de los ETAD en el proceso judicial de adolescentes infractores, pues según el derecho de acto imperante en la lógica del Poder Judicial se debe juzgar el hecho cometido por el individuo y no al individuo y sus circunstancias de vida. Pero el asesoramiento previo de los ETAD implica necesariamente la introducción de criterios sociales (el contexto familiar, la circunstancia personal, la modalidad de vida) en la definición que hace el juez de la medida aplicada en cada situación. Por tanto, no se

limita al hecho, sino que toma en cuenta la circunstancia social del actor, lo que tensiona la lógica del Poder Judicial.

Por otra parte, los nuevos actores no son percibidos como aliados: son una razón de Estado que atestigua una debilidad del Poder Judicial. Estos nuevos actores, para mantenerse como tales en la lógica del campo, requieren de una formalización de su lugar en el proceso judicial. Su ausencia genera un espacio indefinido que deja librada a la voluntad del juez la participación de los ETAD en cada proceso judicial y el carácter de esa participación.

Entre la interpretación tradicional, la respuesta formal y la aceptación transita la realización de una función que espera poder incluir en la dinámica judicial la situación social de los jóvenes. Esta pericia técnica se hace necesaria para determinar la naturaleza de la medida socioeducativa, que contiene tanta incertidumbre como la traducción que hace el operador que proviene del campo del trabajo social. La cita que sigue muestra que el informe es clave en la definición de algunas medidas, por lo que el conocimiento del contexto puede cambiar el sentido de estas:

Los ETAD para mí son fundamentales para la medida que yo voy a tomar. Si yo envío al ETAD a un muchacho, muchacha, lo que sea, antes de tomar alguna medida es porque ni el fiscal, ni el abogado defensor, ni yo estamos de acuerdo en cuál es la medida a tomar, entonces lo que hago en conclusión es que el ETAD nos informe y sobre este informe tomar la decisión; por ejemplo si el ETAD informa que está en situación de calle la posición del fiscal se va a ver fortalecida si tiene una internación, el abogado se va a ver debilitado. Si el ETAD me informa que el niño o adolescente tiene una madre o un padre que lo contiene la posición del abogado se va a ver favorecida y la posición del fiscal se va a ver debilitada (Juez 3).

La discusión de fondo es el lugar de «lo social» en el proceso judicial y de los equipos técnicos

en tanto baluartes de esa especificidad. Al parecer, sus expectativas acerca de las posibilidades de «salvación» de estos adolescentes son mayores que las del resto de los operadores, por lo que podría decirse que aún no han abandonado el ideal de rehabilitación. Se opone de un lado al legalismo de los abogados y su apego intransigente a las leyes: si juzgamos actos y no hay elementos extrajudiciales o jurídicos que entren en la discusión —esto es, juzgar *actos* y no *actos cometidos por actores*—, entonces la tensión se encuentra entre la interpretación que indica que juzgar el acto es un modo de no criminalizar, y la lógica del trabajo social para la cual esto elimina del mapa lo relativo al contexto social, material, familiar, educativo, cultural, factores que todos los actores han afirmado contribuyen al desencadenamiento de la infracción adolescente. De esta manera, el espacio de «lo social» se estrecha junto a la función punitiva y de represión que, en definitiva, es la que rige en el sistema.

La oposición ideológica conservador-progresista aparece recurrentemente junto a la referencia a una visión alternativa. Los polos conservador-tradicional y progresismo-cambio pueden no obstante relativizarse. Para algunos operadores «... es el asistente social el instrumento de ese sistema inquisitivo» (Dell'Aglio, 2004, p. 95). Efectivamente, una visión de conjunto diría que esta oposición que recién ahora el Uruguay transita es falsa. Tal como lo establece Donzelot en sus investigaciones —que ya tienen más de tres décadas en Francia—, partiendo de la voluntad de reducir el recurso a lo judicial, a lo penal, el trabajo social se apoyaría sobre un saber psiquiátrico, sociológico, psicoanalítico, para anticipar el drama, la acción policial, sustituyendo el brazo secular de la ley por la mano amiga del educador. Esta tarea, frenada por el peso de las mentalidades represivas, conduciría idealmente a la supresión de cualquier sanción estigmatizante en provecho de una toma en consideración del caso de cada individuo. «El saber disuadiría al poder represivo»... No obstante, para Donzelot este encadenamiento de intervenciones unas a partir de otras las hace a todas proceder originalmente de una

misma definición judicial. «En ese saber criminológico en forma de muñeca-múltiple hay un modelo inicial, el judicial, del que todos los demás no son más que copias envolventes» (Donzelot, 2000, p. 170). La sustitución de lo educativo por lo judicial puede también leerse como extensión de lo judicial, refinamiento de sus métodos, ramificación infinita de sus poderes.

La voluntad de imponer «lo social» cobra una fuerza tal que los actores del campo entienden que el sentido de la justicia se juega fundamentalmente en el sistema jurídico, in-

visibilizando el impacto o la influencia de las instancias concomitantes: el impacto de las políticas e instituciones que trabajan a nivel general sobre niños, adolescentes y jóvenes, y a nivel específico con los jóvenes infractores. A esta constatación se suma la ausencia de un necesario debate referido a un derecho penal que es «del hecho» cuando debemos tomar en cuenta que el concepto de medida socioeducativa necesariamente implica al sujeto y su situación familiar, económica y educativa. En otras palabras, el criterio rector del campo jurídico mal se armoniza con la idea de sujeto que rige el concepto de lo educativo.

Entre el castigo y la educación: oscilaciones y retraduucciones de los operadores del campo

Existe, así, una dificultad para traducir una justa sanción en medidas socioeducativas. Esta dificultad entrelaza dos problemas: la proporcionalidad de las medidas aplicadas en relación con las infracciones cometidas por los adolescentes (lo justo) y la dificultad de implementación de las medidas socioeducativas no privativas de libertad (lo educativo). Respecto de la primera tendencia, todo parece indicar que el campo judicial sigue estructurado por criterios y prácticas institucionales que no permiten el desarrollo de instrumentos que abran curso a una efectiva aplicación de medidas socioeducativas. Efectivamente, desde el inicio del caso se justifica la primacía de la medida de privación de libertad como resultado de un proceso que involucra diferentes instancias. Para los técnicos, un operador clave es la policía, la cual, en articulación con el juez, solo remite los casos «graves y gravísimos» a proceso judicial. Los casos que por su naturaleza ameritarían una medida socioeducativa no serían objeto de proceso judicial en la perspectiva de los técnicos del trabajo social.

Por otra parte, también se obtiene una postura inesperada de aquellos de quienes se espera que breguen por la medida socioeducativa. Los técnicos de lo social cuestionan a la

defensa y no la visualizan como un actor que favorezca los intereses de los adolescentes, sino que retroalimenta las tendencias propias del campo:

Se toman las penas más duras, creo que es porque los operadores del derecho siguen creyendo hoy que eso contribuye a evitar más delito. Cosa que creo que empíricamente no está comprobada. Yo creo que además en general las defensas logran más detenciones, no digo más detenciones, algunos casos no son defensas, no se comportan como tal (Psicólogo 2).

En síntesis, se echa de menos un trabajo de prevención temprana del delito que la medida socioeducativa podría lograr si fuera aplicada sistemáticamente. Ello es rebatido por los operadores judiciales que entienden que en muy pocos casos se utilizan las sanciones de mayor gravedad y que existe presión de ciertos sectores para desacreditar las prácticas de la institución. Así, la visión de ciertos jueces, fiscales y defensores respecto de la severidad de las medidas que se aplican a los adolescentes que han cometido infracciones a la ley penal establece un contexto diferente: no solo sostienen que no hay severidad, sino

que además consideran que debería haber penas más duras.

Hoy por hoy mi percepción es que las penas no son duras, la proporcionalidad yo creo que está siendo respetada. Probablemente en algún caso especial, excepcional, pero en general la proporcionalidad se respeta (Defensor 2).

... yo diría que el sistema es a veces excesivamente benigno y no trata las infracciones gravísimas como tales (Fiscal 1).

Tal desencuentro de opiniones a nuestro juicio se explica por el hecho de que el concepto estructurador del campo judicial continúa siendo lo punitivo, y es complejo para un juez, un defensor o un fiscal traducir lo punitivo en lo educativo. La oscuridad de traducir lo punitivo en lo educativo se ve reflejada, de un lado, en la dificultad de definir qué es responsabilizar penalmente por medio de la educación. O sea, qué medida puede a la vez ser un castigo efectivo (la responsabilización) y un proceso de aprendizaje (la educación de los adolescentes). Dos hechos aumentan esta dificultad: por un lado, la falta de tradición en formación de operadores del campo de la justicia juvenil en nuestro derecho tradicional; por otro lado, la debilidad del INAU para generar y sostener programas socioeducativos alternativos a la privación de libertad.

De este modo, podemos afirmar que la aplicación de la medida de privación de libertad resulta de la evaluación de un conjunto de factores que trascienden un derecho de acto aun para quienes lo defienden: la internación en el INAU no es seleccionada por la calidad y eficacia de los programas que aplica, sino por la falta de contención familiar del adolescente sujeto a proceso judicial.

... a los efectos de contenerlo, imponerle un tratamiento, uno evalúa ahí mandarlo internado porque no funciona el arresto domiciliario, o a veces porque los padres no se ocupan, o porque el joven tiene mal relacionamiento con sus padres y se fuga

de la casa... Las circunstancias hay que verlas... pero por lo menos le dan a uno una pauta de cuál es la problemática del joven y ver, dentro de las medidas posibles de imponer, cuál sería más adecuada a su problemática... (Juez 3).

Las medidas que involucran la privación de libertad, que de acuerdo con la normativa vigente son catalogadas como de última ratio, es decir, pasibles de ser aplicadas en los casos en que no haya otra opción posible, aparecen, según la perspectiva de algunos de los operadores judiciales consultados para esta investigación, como medidas de institucionalización. Ello ocasiona, de hecho, un proceso perverso: recordemos que los programas de privación de libertad tienen una lógica carcelaria y no de inserción social y contención institucional (Viscardi, 2007). Para los adolescentes, el pasaje por los programas de este tipo supone un aprendizaje de la lógica de la cárcel y sus códigos que refuerza el proceso de exclusión social.

Estas dos dimensiones tampoco resumen el conjunto de criterios que siguen los operadores. Según Malet, la entrada en vigencia del CNA dio un voto de confianza al juzgador, lo cual funcionó como «... un golpe al principio de equidad, y con él a la seguridad jurídica...» (Malet, 2009, p. 49). Ello se debe a la variedad de criterios seguidos por los operadores, que han hecho prevalecer sobre el principio fundamental de la proporcionalidad criterios que correspondería erradicar, tales como aquel basado en la alarma social. Tales criterios, según la autora, son contruados fundamentalmente por periodistas y políticos.

Esto sucede también en otras materias, pero se vuelve más grave cuando nos referimos a menores de edad, ya que a la falta de conocimientos especiales se suma la lejanía etaria de los operadores, lo que torna más dramática la incomprensión de las conductas que sin embargo tienen que juzgar (Malet, 2009, p. 51).

Para la autora, aunque la elaboración de las medidas socioeducativas necesita mejoras

legislativas, la preocupación debe centrarse en el apuntalamiento de los esfuerzos de los recursos humanos que concretan las expectativas creadas por la ley, de modo de asegurar estas medidas, sin perjuicio de la imprescindible y urgente reconstrucción de las medidas privativas de libertad. De ello depende que se respete también en ellas la dignidad de los adolescentes y del propio Estado, si quiere este fortalecerse como Estado de derecho.

De esta manera, los operadores del campo de la justicia juvenil suelen coincidir en que el código generó un vacío porque dejó librada a la discrecionalidad de los jueces la imposición de las medidas sancionatorias. En el nuevo código faltaría una suerte de tabla de equivalencias —*dosimetría*, según palabras de la fiscalía— que sí existe en el derecho penal de adultos, que estipula qué penas corresponden a qué delitos y resume el rol del juez a la investigación y ejecución de la norma según ciertos criterios.

Si el Código de la Niñez y Adolescencia te marca cinco años como máximo, y el Código Penal te marca treinta años como máximo, hay una relación de uno a seis entre Código de la Niñez y Código Penal.

Entonces establezcamos, no matemáticamente pero como paralelo, un prorrateo... (Fiscal 1).

Finalmente, la investigación nos ha permitido constatar que en el campo judicial la justicia juvenil aparece como un área de interés menor frente a las áreas legitimadas, que son las de familia y penal. Es decir que se ratifica la visión de este campo como un campo no elegido por los jueces; más aún, como un campo del Poder Judicial que se transforma en mecanismo de castigo. Además de estos factores, también juega en el descrédito y desprestigio de la función dada la inutilidad con que es percibida.

En Uruguay nadie elige ser juez de nada salvo que tengas alguna cuña o seas amigo de los jueces que llegan a la Corte «yo quiero ser juez civil», porque tiene una amistad particular, nosotros vamos llenando cargos de acuerdo a las necesidades del servicio. No elegí ser juez de menores. De hecho en este momento no me interesa ser juez de menores porque me siento inútil. Me siento como un juez de expedientes, no tiene realidad el expediente que hago con lo que está pasando afuera... (Juez 3).

La justicia juvenil en el horizonte de la inserción social

El Poder Judicial y sus actores están procesando una serie de cambios institucionales, normativos y prácticos en el campo de la justicia juvenil. A grandes rasgos podemos definir la justicia juvenil como un campo en tensión entre un derecho de acto y una política del sujeto, tensión que se retraduce a nivel profesional en la oposición entre una visión propia del operador jurídico y aquella propia de las disciplinas sociales.

Respecto de la inserción del trabajo social, el rol de «lo social» en tanto innovación ha implicado una inflación de las expectativas de incidencia de nuevos criterios de justicia en la fase punitiva del proceso de control social. Las esperanzas de una nueva mirada («lo social») invisibilizan su papel como brazo subsidiario del Poder Judicial. Por otra parte, la dificultad de aplicación de las medidas socioeducativas, la falta de proporcionalidad de las medidas impuestas en relación con las infracciones y la excesiva utilización de las medidas de privación de libertad resultan de procesos que conjugan lógicas que no son direccionales. Desde la construcción del caso hasta la selección de las medidas a aplicar, las lógicas que inciden en los altos niveles de discrecionalidad de los jueces se vinculan tanto a la necesidad de ins-

titucionalizar a los jóvenes como a la dificultad de traducir lo educativo en lo punitivo, pasando todo ello por la incapacidad del sistema de atender debidamente al conjunto de los casos y de instrumentar programas socioeducativos efectivos.

En contexto de abandono, la creencia en la reinserción como *segunda chance* (Garland, 2001), el horizonte de la inserción social, que se supone debería primar en la definición de las medidas, está en falta porque los operadores no creen en él, porque los programas no lo efectivizan y porque hacen falta políticas sociales de prevención y reinserción social. En este marco se llenan los vacíos legales que flexibilizan la actuación de los operadores y la discrecionalidad de los jueces en la toma de decisión acerca de qué medidas dictar.

Finalmente, la justicia juvenil enfrenta las dificultades de un campo profesional en construcción. De un lado, la falta de profesionales formados en la materia lo debilita, de otro, su emergencia reciente en el campo judicial y su vínculo directo con una población estigmatizada y excluida se retraducen en un desprestigio y castigo profesional para los jueces que actúan en el área. En este panorama, entende-

mos que asumir la transformación institucional en el campo de la justicia juvenil como responsabilidad del Estado y de la sociedad implica impactar en una política del sujeto con programas institucionales efectivos y de prevención y en un trabajo que dé cuenta de la secuencia institucional que al día de hoy afecta el acceso a la justicia. La construcción de políticas institucionales nuevas —y la destrucción de prácticas rutinizadas y naturalizadas— siempre enfrenta resistencias estructurales.

Es fundamentalmente mediante la visión de los actores que se ponen al desnudo las tensiones del campo de la justicia juvenil, que hereda todas las dificultades que hoy se materializan en términos de las políticas destinadas a la niñez, la adolescencia y la juventud, pero particularmente las retraduce en el arduo espacio del control social y la sanción penal. El tradicional Poder Judicial no es hoy campo intocado en materia de justicia juvenil, pero sí espacio institucional obligado a cam-

biar, confrontarse y pensarse. Como en diversos aspectos de la sociedad en la dinámica de la modernidad tardía, esta transformación no surgirá meramente por el establecimiento de una nueva normativa (Ley de Violencia Doméstica, CNA). Los cambios económicos, la necesidad de integración social, las tendencias punitivas en materia de opinión pública, el papel de los medios son aspectos claves que la justicia procesa con autonomía formal pero con límites reales. Aunque es difícil avizorar qué sentido histórico cobrarán estos procesos, es importante destacar el trabajo a realizar de acuerdo con los déficits que aún se verifican en términos del acceso y la inserción a programas y políticas de impacto real en jóvenes infractores —aquellos provenientes de sectores de exclusión—, de la desigualdad social que se consolida y del alejamiento de un grupo importante de jóvenes de los canales tradicionales de integración social, tales como el sistema educativo o el mundo del trabajo.

Sistema educativo: de la inseguridad a la convivencia

La sociología de la violencia escolar está fuertemente vinculada a una sociología de la exclusión, o, si se prefiere, de la inclusión en la exclusión, que opaca el sentido de la escuela tanto para los nuevos contingentes de estudiantes que viven con gran fuerza las desigualdades sociales del destino escolar, como para sus docentes, con grandes dudas respecto de su misión, y esto particularmente en el liceo, cuando el fracaso escolar se hace más visible⁹ (Debarbieux, 1999, p. 9).

A diferencia de lo que sucedía hace 15 años, el fenómeno de la violencia en los centros educativos no constituye una novedad (ANEP, 1995). Tampoco es un problema exclusivo del Uruguay: los problemas de convivencia y conflicto escolar han surgido en la mayoría de los países donde la educación se ha expandido a amplios conjuntos de la sociedad tanto en la región como en Europa y en América del Norte (UNESCO, 2003; Charlot et al., 1997). Tomemos el caso de Suecia a modo de ejemplo:

«Es en Suecia, sobre el fin de los años sesenta y comienzo de los años setenta, que los problemas agresor/víctima comienzan a generar un vivo interés en el seno de la sociedad...» (Olweus, 1999, p. 17). Lo peculiar y lo desafiante, en cada caso, es conocer las claves culturales de este conflicto y las modalidades particulares de intervención y respuesta que se han elaborado.

Por cierto, hablar de convivencia y de conflicto escolar hoy no puede eludir un contexto social en el que el problema de la inseguridad se acentúa, se asocia al problema «de los jóvenes» y se enuncia también en lo relativo a los problemas de violencia en el sistema educativo: el *bullying*, la depredación de los centros educativos, los pedidos de seguridad de los docentes, los videos de peleas estudiantiles presentes en las redes sociales. Poco se dice de la convivencia y mucho de la violencia, lo que responde no solamente a las características del problema, sino al hecho de que usualmente se dan a conocer los episodios más «espectaculares» de violencia liceal que alimentan la crónica roja de la prensa. Muy a la inversa, las acciones de integración social y promoción de convivencia ciudadana reali-

⁹ La traducción es nuestra.

zadas en jornadas y actividades escolares no circulan en la opinión pública. La necesidad de informar muchas veces se confunde con un uso desmedido de las noticias sobre violencia en centros educativos que contribuye más a estigmatizar a jóvenes y a profesionales —y por esta vía a las comunidades en las que se insertan los centros— que a colaborar en la resolución del problema. Este problema afecta muy especialmente a la enseñanza pública, ya que los episodios ocurridos en instituciones privadas usualmente no se difunden en la prensa (Pérez García, 2008).

En este contexto social, ¿cómo promover la participación? ¿Qué acciones, programas y políticas existen? ¿Desde qué lugar generar espacios de reflexión sobre las normas y reglas de convivencia? ¿Cómo convocar a los jóvenes y a los estudiantes? ¿Cómo trabajar con la comunidad? Es más, ¿cuál es la naturaleza de esta comunidad? ¿Y cuál la de la participación? ¿Cómo se ve el sistema educativo a sí mismo? ¿Cómo perciben los actores el reconocimiento, la justicia en la resolución de conflictos, la pertenencia, la identidad? El conflicto y el acuerdo respecto de las reglas de convivencia y de las situaciones de vida en que los sentimientos resultantes de los encuentros y desencuentros son claves.

Estas son algunas de las preguntas que deben guiar la reflexión para promover un proyecto educativo activo, que trabaje en ciudadanía y que atienda a las condiciones de contexto para transformarlas. Responder estas preguntas supone definir el conflicto o la violencia, la convivencia, reconocer qué tipo de respuestas existen en cada ámbito y qué tipo de prácticas colaboran en fomentar la pertenencia, el acuerdo colectivo de normas y la participación social.

Comencemos por el polo más negativo. Si preguntamos por la convivencia y el conflicto, sabemos que en la actualidad el debate ha sido subsumido en el conocido como problema de la «violencia en la educación». Ahora, ¿existe violencia? Algunos hechos definidos en una lógica delictiva o de la crónica roja se

manifiestan ocasionalmente. Pero sobre todo existe un problema de convivencia, disciplinamiento y participación. Los conflictos de relacionamiento propios de la vida escolar de ningún modo parecen habilitar un tratamiento criminalizante de la cuestión. Varios trabajos han probado que las manifestaciones más frecuentes de lo que se entiende por violencia son la falta de respeto hacia el otro y los desacuerdos en las normas de convivencia, lo que los sociólogos franceses han denominado *incivildades* (Debarbieux, 1999). De conjunto, estos trabajos muestran la necesidad de salir de una perspectiva que equipara la violencia en los centros educativos con la delincuencia juvenil o la identifican con el surgimiento de bandas, tribus o pandillas juveniles. Estas perspectivas pierden de vista la violencia que padecen los propios jóvenes en sus hogares, en sus barrios, en sus comunidades y en las instituciones en las que participan.

Es preciso por tanto analizar —criticándolas— las características del fenómeno de la violencia en el sistema educativo, de los cambios en el debate y de la evolución de las respuestas dadas al problema. Esto supone dar cuenta, prácticamente, de 15 años de historia, de debate y de elaboración de respuestas. Concretamente, la emergencia del fenómeno de la violencia en el sistema educativo uruguayo se expresa en el año 1996, cuando el director general de Educación —profesor Germán Rama— emite un comunicado en el que realiza un diagnóstico de situación e insta un programa de intervención (ANEP, 1996). Este programa se abre junto con la publicación, en el mismo año, de una investigación específica de corte psicológico y pedagógico (Cardoso Correa, 1996). Algunos años más tarde, el gremio docente realiza un trabajo con ensayos y estudios relativos al tema (FUM-TEP, 1999). Autoridades, docentes y sindicatos reconocen, así, en la segunda mitad de los noventa, la existencia del problema de la «violencia en el sistema educativo».

Desde entonces, el sistema educativo uruguayo ha venido implementado diversas iniciativas que buscan responder a los fenómenos

de violencia que se manifiestan en su interior. Se inicia, así, una línea de intervenciones del sistema y de investigaciones que van profundizando el conocimiento de la realidad, modificando las interpretaciones del problema y reorientando las acciones. Esto se ha dado básicamente en el ámbito de la ANEP, muchas veces en coordinación con otras organizaciones o instituciones nacionales e internacionales e involucrando a todos los actores. De este modo, tenemos toda una trayectoria de respuestas y búsquedas de los distintos agentes del sistema para enfrentar el problema de la «violencia en la educación».

A inicios de los noventa, el problema era la violencia, no la convivencia. Asimismo —esto es materia de un trabajo más extenso que no puede resolverse aquí—, la violencia en la educación, pero en la educación pública, en tanto las investigaciones, la información que circulaba en la prensa y los programas y acciones del momento se remiten a la enseñanza pública. La enseñanza privada canaliza sus violencias y sus conflictos de otro modo y no era ni es vista como «insegura», alimentando las tendencias sociales de descrédito de la educación pública. Parte de ello, entendemos, se debe a la mayor cantidad de recursos institucionales para trabajar el conflicto, parte a la naturaleza del conflicto y parte a los recursos con que las instituciones privadas cuentan para preservar la información que circula sobre ellas. Las redes sociales de protección que las sustentan son, a todas luces, realidades que impactan en la difusión de información. Por motivos de diferente orden, lo público es más vulnerable a la exposición social de sus conflictos y debilidades.

Se ha dicho que la violencia que emerge en el seno de los centros escolares es un fenómeno global, dado que se manifiesta en la mayor parte de los países donde el sistema educativo se ha desarrollado ampliándose a vastos contingentes de población. Efectivamente, entre los países de los que se cuenta con antecedentes podemos mencionar en América Latina a Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela; en América del Norte a Ca-

nadá y Estados Unidos; en Europa a España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica, y en los países escandinavos a Noruega, Suecia y Finlandia.¹⁰

De este modo, la problemática ha sido objeto de diversos estudios, por lo que se ha generado un proceso sostenido de acumulación en la materia. El tema ha sido pensado desde diversas disciplinas, se ha generado una amplia reflexión social sobre él tanto desde la sociología (Debarbieux, 1999; Dubet y Martucelli, 1996; Tavares dos Santos, 1999) como desde la psicología (Cerezo Ramírez, 1997), la pedagogía (Erkohen-Marküs, 2000), la antropología (Zaluar, 2004), el derecho y la filosofía (Charlot-Emin, 1999). Así, las diversas definiciones relativas a la problemática se nutren del conjunto de estos aportes.

Pero la construcción conceptual obedece a un proceso gradual en que los desencuentros, conflictos y violencias vividos en el interior del sistema educativo fueron pensados desde diferentes lugares: paulatinamente impera la comprensión de que las claves del análisis no se encuentran en el problema del desvío individual o la anomia social. Las conceptualizaciones iniciales entendían el problema como la «violencia» en el sistema educativo, y lo que debía explicarse era, justamente, un fenómeno difícil de pensar en otros términos que no fueran los de la criminología o la sociología de la violencia. Se hablaba fundamentalmente de violencia en la sociedad, y las tipificaciones iniciales retomaban gran parte de las tipologías del sistema jurídico y penal (Carra, 2009).

El giro conceptual del trabajo de Charlot y Debarbieux (1997) es fundamental ya que permite sacar el problema del ámbito de una

¹⁰ Si bien la literatura es muy vasta, para los casos de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela podemos mencionar, entre otros, a FUM-TEP, 1999 y Tavares dos Santos, 1995. Para Canadá y Estados Unidos véanse Hébert, 1991 y Lucas, 1997. Para España, Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica consúltense: Cerezo Ramírez, 1997; Charlot y Emin, 1997; Doudin y Erkohen-Marküs, 2000; Floro, 1996; Woods, 1990. En los casos de Noruega, Suecia y Finlandia, Olweus, 1999.

concepción criminalizante o del desvío para focalizar en la convivencia escolar al determinarlo como un problema de «civilidades» o, utilizando su categoría, «incivilidades». Los autores descubren que se identifica como violencia la ruptura de normas sociales y de convivencia. El giro que asocia conflicto de civilidades o resistencia al orden escolar con violencia criminal queda cuestionado y es remitido a la esfera de lo que los medios difunden a la opinión pública mediante la selección de los actos de violencia más espectaculares en los centros educativos. Siendo lo civil lo propio del ciudadano, el concepto de los autores politiza el problema al referirlo a la educación del ciudadano y oponerlo a una visión criminal o violenta.

Específicamente, ¿a qué se refiere el pensamiento de fines de los noventa cuando habla de «violencia en la escuela»? A nivel internacional, las noticias hablan de aquellos hechos que más llaman la atención por su cercanía con la crónica roja: asesinatos masivos en escuelas, secuestro y muerte de profesores, introyección del tráfico de drogas al interior del espacio escolar, entre otros. A nivel nacional, algunos acontecimientos han sorprendido en estos años: aparición de armas de fuego como en el caso de Fiorella, un niño golpeado que falleció, peleas entre jóvenes filmadas y levantadas en redes sociales, el levantamiento masivo de alumnos contra la dirección de un liceo, destroz de locales y conflictos con docentes.

Estas ocurrencias, las más difundidas, no ocupan el lugar primordial en la vivencia cotidiana de los agentes del espacio educativo. A este nivel, violencias constituyen la agresión verbal y física, el relacionamiento vivido en términos violentos por los jóvenes como forma consuetudinaria de vínculo con sus pares (representado por lo que los docentes llaman «juego de manos», simular pelearse a empujones y golpes), los pequeños robos, las «patotas» y la destrucción constante de materiales y locales. Las siguientes palabras ilustran lo antedicho:

Yo creo que en todos los liceos existe violencia, pero acá, en este liceo, hubieron

actos de violencia muy fuertes. Unas chicas que esperaron a otras en la esquina o atrás de un árbol y cuando pasaron las agarraron a golpes, a piñas y a patadas. Es más, el año pasado salió en la prensa, terminó una internada. Pero hay también situaciones de violencias verbales que me preocupan muchísimo, que no sé si a veces no son peores que las físicas. Esas cartitas que se mandan en la clase, insultándose, buscándose el punto débil. Acá tenemos muchos chicos que pertenecen al INAME y otros que los insultan y les dicen «A vos te dejaron tus padres, andá a saber qué eran tus padres...». Para mí también eso es violencia. Realmente... tendríamos que plantearnos qué entendemos por violencia. Si violencia implica que salir a un recreo y en vez de pedir permiso empujar al compañero, ya partimos de la base de que sí, que la hay. Pero la hay en todos lados, en diferentes graduaciones, hay alumnos que se manejan con esos códigos, sistemáticamente peleando, empujando. Hace poco en uno de estos grupos hubo una guerrilla de tomates adentro de una clase. Generalmente lo que me pasa —en particular en un grupo— es el escupirse, sistemáticamente ellos salen al recreo, entran y se salivan los bancos o se escupen la ropa (Docente de educación secundaria, año 1998).

Siguiendo a Charlot (1997), aunque no es posible decir qué es realmente la violencia, su característica primordial, la que vuelve el problema inasible y difícil de definir, es que a diferencia de la violencia delictiva estos hechos no son claramente penalizables. Son, de hecho, el objeto de una disciplina del cuerpo, de un ordenamiento de las prácticas y una regulación de los discursos. Esta dificultad para penalizar en ese aspecto anodino que presentan las indisciplinas, las resistencias, las faltas de respeto, las malas palabras, la ruptura de normas no las exime de ser vividas como amenazas al orden establecido. Al transgredir los códigos elementales de la vida en sociedad, son intolerables por el sentimiento de falta de respeto que inducen en aquellos que las sufren. En síntesis, el establecimiento del

concepto de incivildades confirió su especificidad a un objeto que, de otro modo, podría subsumirse por entero en los hechos analizados generalmente en términos criminológicos o psicológicos, permitiendo afinar y ampliar la descripción de los fenómenos de violencia y conflicto en el espacio escolar.

Estas indisciplinas, los límites impuestos al «natural» proceso de socialización, también están en relación con un conjunto de violencias de corte estructural e institucional que no siempre son pensadas como tales por aquellos que las sufren pero que pueden reagruparse bajo la idea de *violencia simbólica* o *violencia institucional*. Esta es la violencia que produce una serie de cursos que no tienen sentido a los ojos de los alumnos, la de los profesores que se niegan a volver a explicar, la del ausentismo docente y la de los docentes que abandonan a su suerte a los más demorados o los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones, la del personal en falta y la de una arquitectura a veces vieja y deteriorada, a veces nueva, frágil y rápidamente destrozada, a la que los estudiantes sumarán grafitis, pizarrones rotos y sillas quebradas en los cementerios de bancos.

Existen en la actualidad varios procesos que marcan las relaciones en el sistema educativo. Es fundamental enfatizarlos para comprender la realidad vivida por los jóvenes en el espacio escolar; en primer lugar, los efectos que las prácticas de violencia tienen en la conformación identitaria de los jóvenes. Aquí es preciso enfatizar en la necesidad de repensar el modo en que la escuela incide en la conformación de la cultura juvenil, comprendiendo que en este aspecto los docentes y responsables de la institución tienen mucho para hacer en aras de lograr mejores condiciones de intercambio y relacionamiento social.

Por otra parte, la constitución de trayectorias de exclusión en el interior de la escuela que se traducen en la atribución de estigmas. En el caso de los jóvenes que provienen de sectores carenciados, estos procesos vienen a asen-

tarse sobre un contexto que, de por sí, ofrece pocas chances de realización personal e integración social, por lo que amputa sus posibilidades actuales y futuras de participar de los posibles beneficios sociales de la educación. El rezago, las diferencias en los aprendizajes, la repetición y el desistimiento sobre todo a nivel de enseñanza media son procesos característicos de nuestro actual sistema educativo que refuerzan las desigualdades sociales de origen. Estos datos estructurales son generados, en la vida cotidiana, por la conformación de identidades sociales apegadas a los valores de la violencia y la exclusión.

Asimismo, la estructuración de estigmas y segregaciones que operan en el recinto escolar y reproducen las categorías de exclusión que operan en la sociedad. Esto se observa en la reproducción de discriminaciones de origen racial, generacional, de clase y de género.

Desde un punto de vista subjetivo, el vacío de sentido que se expresa en la voz de muchos jóvenes en lo que hace a la representación que tienen del liceo apunta a la necesidad de resignificar el espacio educativo. De no realizarse esta tarea, este será un elemento más que contribuya a la generación de un clima escolar apático, en el cual la violencia se constituye en tanto efecto de la propia acción educativa: la violencia puede así emerger como apropiación «expresiva» del espacio escolar que inhabilita tanto las posibilidades futuras del joven de participar positivamente en el sistema educativo como del docente de llevar a cabo su trabajo y realizarse profesionalmente. Por ello, debe enfatizarse que este vacío de sentido que se traduce en las declaraciones y prácticas de los estudiantes con relación a la educación no puede ser suplido por la razón instrumental y las promesas de integración social que el sistema ofrece. Es necesario recordar los procesos conflictivos que ocasiona el sustentar la acción educativa sobre promesas incumplidas: la falta de empleo que sufren las actuales sociedades y las carencias en las condiciones materiales de existencia —que nada tienen que ver con la obtención de créditos educativos— vuelven obsoletos estos

argumentos como elementos decisivos para permanecer en el sistema educativo. El espacio educativo debe ser resignificado como lugar de vida expandiendo el presente.

También es importante que la interinstitucionalidad revierta la «soledad» de los centros educativos. Un trabajo en red con otros actores e instituciones sociales puede fortalecer un

modelo de integración social que el sistema educativo no puede sustentar por sí mismo. Igualmente, la apertura de los centros educativos a la comunidad debe suplir un modelo de desconfianza y de aislamiento mediante enrejado y protección policial. La informática y la educación física han sido el centro de experiencias significativas en este sentido.

El derecho como herramienta para la promoción de ciudadanía e integración social

El trabajo en una cultura democrática de convivencia, en la que alumnos, funcionarios, padres y docentes participen en una vida escolar activa, es uno de los caminos hoy visualizados para revertir el vacío de sentido que, en gran parte, está en el origen de la crisis educativa del país. Ello, sin desconocer los problemas vinculados al rendimiento docente y la necesidad de revertir las prácticas pedagógicas actuales y el ausentismo docente. En un panorama en que la educación es llamada a participar en una sociedad intensiva en uso de conocimientos a la vez que es interpelada como institución de protección social, las actuales tendencias cuestionan las posibilidades que tiene el sistema educativo de realizar su contribución a una sociedad del saber democrática y ciudadana.

Procuramos aquí apuntar a la necesidad de modificar el lugar y la tarea de la educación a partir de la reflexión sobre los procesos que su práctica ha generado. Varios de los fenómenos vinculados a la violencia, es cierto, no dependen de decisiones voluntarias; son producto de las condiciones sociales y de los recursos materiales con que el sistema educativo tiene que trabajar en la actualidad. No obstante, otros procesos que producen y repro-

ducen violencias e incivildades se relacionan íntimamente con las prácticas de los agentes escolares e inciden en las experiencias educativas y las conformaciones identitarias de los jóvenes. La necesidad de este cambio enfatiza la importancia de acumular la reflexión en esta materia para repensar la práctica educativa. Esta reflexión debe ser guiada por el hecho de que, como plantea Brater (1999), no existe más el sistema de objetivos y promesas más o menos claros que en el pasado confería a la escuela su tarea, su autoridad y su significado, lo que afecta su sentido y la legitimación de su existencia.

Los objetivos de promoción de la participación están contemplados en la Ley General de Educación (ley n.º 18437), que en su artículo 76 establece la implementación de Consejos de Participación.¹¹ A estos consejos, entre otros

¹¹ «En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad. Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento. Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Edu-

cometidos, les compete elaborar propuestas relativas al proyecto educativo que construyan la dirección y el cuerpo docente, el funcionamiento del centro educativo y la realización de actividades sociales y culturales. Asimismo:

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación (p. 32).

O sea que los consejos potencian la construcción de un espacio donde los diferentes actores pueden emitir opiniones sobre decisiones centrales en la vida cotidiana de los centros. Esto es, dar voz y voto a quienes hasta ahora no los tenían en el espacio educativo: los estudiantes (niños, adolescentes y jóvenes), los padres y la comunidad. La generación de los consejos constituye por tanto una innovación que fortalece la experiencia democrática al empoderar a actores con legitimidades diferentes para emitir sus opiniones en el espacio educativo.

Entendemos que podemos enmarcar tales cambios en un proceso más amplio vinculado a la promoción de la participación de niños y adolescentes en los más variados aspectos de la vida social y del fortalecimiento de su integración a la sociedad como sujetos de derechos si pensamos en lo que ha sido la CDN ratificada en el Uruguay. La nueva doctrina de protección integral suscrita por la CDN y ratificada en Uruguay por el CNA supone una base doctrinaria y filosófica en la que los derechos y protecciones sociales son el primer escalafón. En este marco, el fortalecimiento de la democracia es una dimensión sustantiva que también se vincula a la consolidación de políticas públicas de protección a la infancia.

Consideradas en todo su repertorio, las políticas públicas de protección de los niños en el marco de la Convención se distribuyen en cuatro niveles. Estos se presentan [...] en la forma de una pirámide cuya área disminuye más cuanto más nos desplazamos desde la base hacia la cúspide. La sección más ancha está representada por las políticas sociales básicas (escuela, salud). En el segundo nivel encontramos las políticas de ayuda social (medidas de protección en sentido estricto), más arriba las políticas correccionales (medidas socioeducativas de respuesta a la delincuencia juvenil), y finalmente las políticas institucionales que refieren a la organización administrativa y judicial, es decir, a los derechos procesales fundamentales de los niños (Baratta, 2004, p. 208).

Pero pensemos también en los límites que estos emprendimientos pueden enfrentar. En primer término, transformar la convivencia desde la participación implica promover la construcción de normas colectivas, de acuerdos, la resolución de conflictos en un ámbito regulado y de toma de decisiones. Esto supone una definición política y filosófica de la ciudadanía, ya que se entiende que los acuerdos colectivos y el diálogo son la base fundante del reconocimiento y la integración en una comunidad. No obstante, este proceso enfrenta diferentes limitantes culturales e históricas, algunas de las cuales refieren al rol y la visión del derecho y la construcción de normas en el espacio educativo.

Una visión centrada en la imposición autoritaria de la norma y del control social represivo como modalidad de construcción del orden y resolución del conflicto, así como la tendencia a considerar a los adolescentes y jóvenes como «ineducables», los sitúa como «el otro» de una comunidad que ataca al centro educativo. Esto puede promover respuestas de defensa social y expulsión, legitimadas incluso por los propios mecanismos de participación de padres, comunidad y estudiantes. Cuando la voz imperante en la sociedad es el reclamo por seguridad, por uniformes para separar los

cación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles» (p. 32).

de adentro y los de afuera, por rejas y policía de parte del gremio docente, no debemos sacar conclusiones apresuradas respecto del impacto posible que la participación de los jóvenes y adolescentes puede tener en los propios jóvenes y adolescentes.

En este sentido, los procesos culturales de aislamiento y fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009) que se producen muy especialmente en los centros de Montevideo conforman un mar de fondo que consolida la imagen de los adolescentes como un «otro». Una vez que los adolescentes y jóvenes son «otros», se naturaliza la secuencia en que se reclama exclusión para aquel que no pertenece a «mi» comunidad pero «causa» disturbios en ella. Esto demuestra que insistir en consolidar las políticas educativas y ciudadanas como fundamento de una sociedad igualitaria e integrada, única que permite disminuir los niveles de violencia social, es un camino posible. Pero esto sin olvidar el horizonte cultural que legitima desde espacios de poder ciertas representaciones que anclan en la vida cotidiana y se reproducen en los más disímiles espacios sociales. Así, la mera participación no basta, también es fundamental revertir las relaciones de poder de corte institucional que determinan la reproducción de la exclusión escolar y se sitúan en gran parte en el papel que los docentes desempeñan en el sistema educativo.

Solamente en este marco, y en un contexto que no puede desconocerse, en el que se habla cada vez más de «violencia en los centros educativos» y de «menores infractores», entendemos que la promoción de la participación y de la construcción colectiva de normas es una herramienta sustantiva para fortalecer los mecanismos dialógicos de construcción de la integración y del ejercicio de la ciudadanía: que los jóvenes puedan y aprendan a elegir, a construirse como sujetos y a tomar decisiones separándose del discurso adulto y conservador que los constituye y los excluye a la vez. En este sentido es que el derecho y la jurisprudencia, el ejercicio y la construcción de normas no son meras «formalidades». Para que los Consejos de Participación no sean

vistos como una instancia impuesta «desde arriba» (la Ley General de Educación) es fundamental comprender cómo se vincula este ejercicio de la ciudadanía con el fortalecimiento de una comunidad educativa en la que los jóvenes estén integrados como sujetos activos y reconocidos.

Esta visión de sí mismos como sujetos jóvenes en tensión también con el mundo adulto es la que permite una educación ciudadana real que no pasa por una asignatura sino por el ejercicio pleno de formas alternativas de participación y decisión. Es la que permite que el sujeto se sienta parte activa y responsable de una comunidad en la que existen reglas y normas sobre las que puede incidir en diálogo con los demás y en la que se habilitan mecanismos que permiten dirimir el conflicto y desencuentro de ideas mediante la construcción de acuerdos. Esto interpela no solamente la visión que los jóvenes tienen de su lugar en el sistema educativo y en la sociedad; interpela también el lugar que tradicionalmente los adultos les otorgan, sobre todo en una sociedad envejecida.

Efectivamente, es difícil que la institución educativa revierta de la noche a la mañana la naturaleza de sus relaciones, ancladas en el poder de los adultos. Para los estudiantes, la posibilidad de elevar peticiones, de expresarse libremente, de reunirse y elegir delegados es un mecanismo formativo que los prepara para incorporarse a la vida en una sociedad políticamente democrática. Se aprende a participar y también a delegar poder, aunque este poder es escaso en la escuela. Como dice Fernández Enguita, en cualquier caso hay un aspecto que separa la participación escolar de la participación política: mientras los ciudadanos tienen un derecho formal igual al voto o a la representación en la esfera política general, los espacios de participación escolar discriminan a los alumnos al no revertir las relaciones de poder que se instituyen en su interior. En este sentido el poder de los profesores «... va más allá de la paridad que correspondería a la concepción de la escuela como asunto que concierne a dos partes, y la presencia de los padres es más una limitación a la participación

de los alumnos que a la omnipotencia de los profesores» (Fernández Enguita, 1996, p. 34)

Sumemos a esto la disparidad de respuestas del sistema. Al día de hoy, los centros educativos de enseñanza media tienen una pluralidad de técnicas de resolución de conflicto y de gestión de la convivencia que determina la necesidad de investigar en profundidad el modo en que se trabaja (ANEP, OPP, UNAONU, 2010). Esta pluralidad obedece tanto a la impronta de cada director como a la diversidad de actividades curriculares y programas de acción que coexisten en ellos y que tienen por objetivo trabajar la inclusión social: equipos multidisciplinarios, liceos abiertos, PIU (Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico), becas de apoyo estudiantil (Compromiso Educativo y becas MEC) y vínculo con aulas comunitarias, fundamentalmente. A ello se suman las actividades curriculares y extracurriculares impulsadas por los centros: talleres, actividades de convivencia, ECA (Espacio Curricular Abierto) y regulación de la vida cotidiana. Finalmente, el grado de implementación de actividades de participación docente, estudiantil y de la comunidad: actividades con el medio, vínculo con los padres, espacio de coordinación docente, delegados estudiantiles e implementación de los Consejos de Participación.

A priori puede establecerse que existe una gran variedad en los modelos de convivencia encontrados en los programas de inclusión social en curso, en el tipo de actividades extracurriculares desarrolladas y en el grado de implementación de los Consejos de Participación. Los programas de inclusión no están presentes en todos los centros educativos y cada dirección los gestiona de un modo diferente. Y los Consejos de Participación están en proceso de implementación en el país. Por otra parte, la aplicación de normas disciplinarias y técnicas de resolución del conflicto varían en la práctica cotidiana de cada centro pero son omnipresentes, del mismo modo que la presencia del servicio 222.

Esta diversidad hace necesario avanzar en la construcción de modelos de convivencia

que puedan dar cuenta del grado de avance en una cultura de promoción de derechos e impulso de la participación. Más allá del conocimiento de las acciones específicas, es fundamental determinar qué concepciones y representaciones explican las prácticas que dan en modelos de convivencia y resolución de conflictos. Asimismo, qué representaciones se tienen respecto de lo que la participación es y lo que debe abordarse por su intermedio. En este sentido, es relevante conocer lo que los actores entienden por vínculo con la comunidad, qué los mueve a participar activamente en la vida del centro educativo y quiénes son las voces que, desde la práctica, se consideran legítimas para integrar espacios de participación. Esto es, quiénes son los alumnos, docentes, padres y actores de la comunidad que se interesan en participar o cuya participación promueve el centro. Y, sobre todo, cuál es el trasfondo de las representaciones sociales en que se mueven:

En este caso, instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido, como hace justamente una *constitución* en el sentido jurídico-político del término. La *investidura* (del caballero, del diputado, del presidente de la República, etc.) consiste en sancionar y santificar haciendo *conocer* y *reconocer* una diferencia (preexistente o no), haciéndola existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás. En suma, para poder comprender los fenómenos sociales más fundamentales, tanto los que se producen en las sociedades pre-capitalistas como en nuestro propio mundo (el diploma pertenece a la magia tanto como los amuletos), la ciencia social debe tener en cuenta el hecho de la eficacia simbólica de los ritos de institución; es decir, poder de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real (Bourdieu, 1985, p. 80).

Nada está jugado y mucho está dicho y por hacer sobre lo dicho. Recordemos las palabras de una delegada estudiantil de bachillerato

representante de su centro en las jornadas de participación estudiantil que involucraron a todos los delegados de centros educativos del país y que tuvieron lugar recientemente, promovidas por el Consejo de Educación Secundaria:

No queremos más que a los jóvenes nos miren como los infractores, que cada vez

que prendés la tele te digan todo el tiempo que los jóvenes son violentos. Nosotros no somos eso. No somos drogadictos, somos normales. Y queremos que acá vengan los medios a ver lo que hacemos los jóvenes y lo que proponemos. No que vengan porque vino el presidente y se vayan con él sin hablar con nosotros (Delegada estudiantil, liceo de Montevideo, bachillerato, 16 años).

Políticas de subjetividad, culturas institucionales y transformación democrática

Las condiciones de realización de la democracia y de producción de una sociedad integrada nos obligan a reflexionar sobre las claves institucionales para la realización de una ciudadanía que respete los derechos económicos, sociales, políticos y subjetivos en cada uno de los campos que tienen por misión trabajar con niños, adolescentes y jóvenes. Ello nos lleva a analizar la relación existente entre instituciones o programas institucionales (Dubet, 2006) y consolidación de prácticas de inclusión e integración social que inciden en los procesos que producen o consolidan la violencia social.

Consideramos que existen algunos elementos determinantes de la relación entre violencia, juventud e institucionalidad que resumimos en cuatro enunciados: a) en los ámbitos estudiados, las prácticas institucionales son insuficientes en el plano de trabajo sobre las raíces sociales de la violencia y confunden respuestas dirigidas a la opinión pública con medidas relativas a la prevención de la violencia; b) la violencia estructural puede ser desarticulada por los programas institucionales; c) las medidas socioeconómicas son insuficientes si no se ingresa en disposiciones que planteen los límites que tienen las instituciones para inte-

grar e incluir; d) la actividad educativa es un eje sustantivo de intervención capaz de incidir en la reducción de la violencia estructural e institucional.

En Uruguay las especificidades de las prácticas institucionales de atención a la niñez y la adolescencia se relacionan con la configuración temprana de un Estado de bienestar muy desarrollado, que no ha sido totalmente «desmantelado» gracias a una cultura política estatista. A partir de la década de los setenta varios procesos sociales vienen a cuestionar la imagen de una sociedad integrada y amortiguadora de los conflictos, pero que incumple los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes. Por esa razón, las actuales políticas dirigidas a estos segmentos poblacionales tienen como horizonte el nuevo CNA aprobado en Uruguay en setiembre de 2004, pieza jurídica esencial en la redefinición de la ciudadanía de este sector de la población. En última instancia, este código se sustenta en la normativa internacional sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Declaración de 1959 y Convención de 1989), marco de referencia jurídico necesario para elaborar las políticas dirigidas al cumplimiento de todos

sus derechos. Sin embargo, el pasaje de una ciudadanía tutelar a una ciudadanía plena no puede lograrse solamente con cambios en la normativa.

En líneas generales, el Estado ha protegido a los adultos mayores mediante el sistema de seguridad social, pero la protección otorgada a las generaciones más jóvenes ha sido históricamente insuficiente, aun cuando el gasto social en los más jóvenes es considerado el más «redituable». La inversión en la infancia es fundamental para romper el círculo vicioso de la pobreza, y tiene efectos significativos sobre el desarrollo económico y social de un país. A pesar de la referida tendencia de largo plazo, se observa que «... a través del Presupuesto 2005-2009 y de las sucesivas leyes de rendición de cuentas, el Gobierno ha impreso un cambio visible —indiscutible— en la definición de los grupos poblacionales al momento de asignar los recursos...» (De Armas, 2008, p. 21), por lo que puede sostenerse que actualmente el país está encaminado hacia la reducción de la brecha entre las generaciones más jóvenes y las más viejas. Se hace imprescindible consolidar esta reducción trabajando y revirtiendo los factores que ocasionan esa brecha en las instituciones y los programas sociales, que no se revierten únicamente con el aumento de asignaciones y transferencias económicas. Se trata de abordar la dimensión institucional, esto es, cultural, de las políticas en el ámbito del Estado (Viscardi, 2010).

En este contexto, establecemos que pensar las políticas institucionales en los ámbitos referidos supone pensar las *políticas de subjetividad*. En materia educativa, estas dan cuenta de los factores sobre los cuales es preciso trabajar para llevar adelante políticas exitosas de ruptura del determinismo social de los resultados de aprendizaje (Tedesco, 2010). En este sentido, y en cualquiera de los niveles, podemos establecer que si bien tales políticas aparecen como riesgosas, no implementarlas también tiene costos. Así, debe trabajarse el vínculo entre representaciones colectivas, medios de comunicación e inseguridades, puede educarse en la rehabilitación para impulsar un

modelo de control social más orientado a la protección y reinserción que al castigo, y superar la violencia instituida como límite para la educabilidad. El horizonte es franquear las barreras que consolidan a los jóvenes como un «otro» en las más diferentes esferas reforzando una alteridad que se considera naturalmente violenta, inadaptada e ineducable.

Si observamos los procesos educativos, vemos que en Uruguay, al igual que en la región, las transferencias que se realizaron requieren cada vez más de políticas institucionales que aborden las subjetividades y los sujetos. A pesar de la importante expansión educativa a nivel global, que ha conducido a un aumento continuado de las tasas de escolarización en enseñanza primaria y secundaria, las tasas de pobreza y desigualdad a nivel global y regional se han mantenido altamente invariables (Bonal y Tarabini, 2010). Por otra parte, las distancias existentes en América Latina entre los niveles objetivos de seguridad y las percepciones de inseguridad tienen su máxima expresión en nuestro país. Se constata una tendencia por la cual en los países más seguros (Argentina y Uruguay) se presentan los niveles más altos de percepción de inseguridad (BID, 2005), lo que muestra que es necesario trabajar los elementos subjetivos de la relación entre violencia y medios. La cuestión de los medios —y de la violencia simbólica— es capital en una sociedad marcada por una política de comunicación que, además, trasciende los límites del Estado en su carácter global. Finalmente, el aumento de la población carcelaria y la falta de medidas eficientes de rehabilitación han sido históricamente factores de reproducción de la violencia (Body Gendrot, 1997; Wacquant, 1999).

Así, el desafío de la reasignación de recursos no es ya únicamente la transferencia a los sectores carenciados y el desarrollo del asistencialismo, sino también la transformación de las prácticas institucionales y el desarrollo de políticas de subjetividad. Transformar la normativa sobre la edad de responsabilidad penal constituye un retroceso cuando aún no hemos implementado hasta las últimas consecuencias lo que se incluye en el CNA.

¿Dónde focalizar? Deben resolverse las tensiones institucionales de los ámbitos a disposición. ¿Qué penalizar cuando se debe responsabilizar a alguien porque ha cometido un delito a la ley penal, pero además se debe aplicar una sanción de carácter educativo? Se tensiona al máximo, de hecho, la relación entre castigar y educar en el ámbito del sistema punitivo del Estado. El sistema judicial debe aplicar medidas socioeducativas, y para hacerlo debe existir un sistema institucional que efectivamente pueda dar cuenta de ellas. No es la realidad en muchos programas del INAU de hoy, algunos de ellos aún de corte más carcelario que educativo. De hecho, la situación del INAU hace que no exista un sistema real ampliado de medidas socioeducativas sobre todo en la privación de libertad.

En el ámbito legal hemos tenido avances por medio de la Ley de Violencia Doméstica, del CNA y de la Ley General de Educación; el desafío es seguir trabajando para ver el impacto de las recientes medidas. Seguir luchando significa seguir transformando la práctica y la cultura que la sustenta desde el lugar de las instituciones. De no impulsarse la ciudadanía en la escuela, los liceos, los espacios públicos, el trabajo, el sistema judicial, las instituciones de seguridad y las de protección a la infancia, muchas formas de violencia social continuarán reproduciéndose.

Nadie puede afirmar a ciencia cierta que la crónica roja tanto en la prensa como en la televisión, basada fundamentalmente en la sobreexposición de delitos violentos protagonizados por jóvenes y por jóvenes vulnerables, es la única causante de la sensación de inseguridad. Pero es necesario intentar transformar la realidad informativa llegando a acuer-

dos entre diferentes espacios institucionales que se ocupan de la comunicación y difusión de informaciones. Consideramos, así, que deben debatirse los problemas de la niñez y la adolescencia en espacios públicos, pero en ámbitos que no signifiquen alimentar procesos de estigmatización.

Siempre que fundado en una crítica a las bases culturales que dan en la reificación de representaciones sociales que excluyen a los adolescentes y jóvenes, es prometedor el trabajo con los niños y adolescentes como sujetos de derecho para que sean educados en la participación y construcción tanto de acuerdos colectivos como de sus individualidades. Esto es, cuestionar las bases del poder adulto que excluye en nombre de la defensa de sus intereses en diferentes ámbitos del Estado para dismantelar los procesos que impiden la construcción de un sujeto joven con determinada cultura identitaria. Afirmarlo, precisamente, en su proceso de construcción política como individuo, individuo que debe ser necesariamente un individuo *sostenido*, al decir de Castel (1997). Sin construcción de identidades, sin aprendizaje de la convivencia en la diferencia y la multiculturalidad, poco podremos avanzar en la construcción de una ciudadanía democrática. Máxime cuando el horizonte de las luchas colectivas es cada vez más el reclamo por seguridad y exclusión de los vulnerables. Si bien, como dice Dubet, la crisis de las instituciones es un proceso histórico gravoso, la conciencia de esta crisis «... lleva a cambiar de perspectiva y a pasar a una concepción más política de las instituciones porque no puede haber otro modo de legitimidad del trabajo sobre los otros que aquella surgida de la democracia» (Dubet, 2006, p. 442).

Bibliografía

- ANEP: *Comisión de Prevención de Violencia en Educación Secundaria*, Montevideo: Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, 1996.
- ANEP: *Violencia en los centros educativos*, Montevideo: Ciclo Básico, Consejo Directivo Central, División de Planeamiento, 1995.
- ANEP-OPP-UNAONU: *Primera Encuesta Nacional de Convivencia*, en <<http://www.opp.gub.uy/unaonu/documentos/F1/Documentos%20Componente%20%20Programa%20Convivencia/Informe%20Final%20Primera%20%20Encuesta%20Nacional%20de%20Convivencia.pdf>>.
- BALEATO, Paula: *Niñez y adolescencia en la prensa escrita uruguaya*, Montevideo: Voz y Voz, UNICEF, 2010.
- BARATTA, Alessandro: «Infancia y democracia», en UNICEF: *Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina y el Caribe*, Montevideo, 2004, pp. 207-236.
- BODY-GENDROT, Sophie: *Les villes face à l'insécurité. Des ghettos américains aux banlieues françaises*, París: Bayard, 1998.
- BONAL, Xavier y Aina TARABINI (eds.): *Ser pobre en la escuela. Hábitos de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires: Miño Dávila, 2010.
- BOURDIEU, Pierre: *La misère du monde*, París: Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre: *Sobre la televisión*, Barcelona: Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal, 1985.
- CARDOSO, Rosina y Luis CORREA: *Cuando la educación hace síntoma*, Montevideo: Roca Viva, 1996.
- CARRA, Cécile: *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, París: PUF, 2009.
- CASTEL, Robert: *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CHARLOT, Bernard y Jean-Claude EMIN: *Violences à l'école. État des savoirs*, París: Armand Colin, 1997.
- COMITÉ DE COORDINACIÓN ESTRATÉGICA. ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2006-2010): *De la Conven-*

- ción al cumplimiento de los derechos, en <http://www.enia.org.uy/pdf/Estrategia_Nacional_para_la_Infancia_y_la_Adolescencia.pdf 2005>.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO: *Niños, niñas y adolescentes privados de libertad en Uruguay: ¿con o sin derechos?*, Uruguay: CDN, 2003.
- CYTRYNBLUM, Alicia: *Niñez y adolescencia en la prensa argentina*, Buenos Aires: Periodismo Social Asociación Civil, 2009.
- DE ARMAS, Gustavo: *Sustentabilidad social*, Montevideo: Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030, 2008.
- DEBARBIEUX, Eric et al.: *La violence en milieu scolaire. Tome 2. Le désordre des choses*, París: ESF, 1999.
- DELL'AGLIO, M.: *La práctica del perito trabajador social. Una propuesta metodológica de intervención social*, Buenos Aires: Espacio Editorial, 2004.
- DONZELOT, Jacques: *La policía de las familias*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- DOUDIN, P.-A y M. ERKOHEN-MARKÜS: *Violences à l'école. Fatalité ou défi?*, Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
- DUBET, François: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, François y Danilo MARTUCELLI: *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París: Éditions du Seuil, 1996.
- DUCE, Mauricio y Rogelio PÉREZ PERDOMO: «La seguridad ciudadana y la reforma del sistema de justicia», en Hugo FRÜHLING, Joseph TULCHIN y Heatear HOLDING (eds.): *Crimen y violencia en América Latina*, Bogotá: FCE, 2005, pp. 91-116.
- ELÍAS, Norbert: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: Fondo de Cultura Universitaria, 2008.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La escuela a examen*, Madrid: Pirámide, 1986.
- FRAMAN, Ricardo y Marcelo ROSSAL: *Si tocás pito te dan cumbia*, Montevideo: Cebra, 2009.
- FUM-TEP: *Agresividad, violencia y límites*, Montevideo: Queduca, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, N.: «Cultura y sociedad. Homogeneización y pluralidad cultural. Universalismos y particularismos», en *Revista Fermentum* n.º 6, Caracas, 1993.
- GARLAND, David: *The Culture of Control*, Oxford: Oxford of University Press, 2001.
- HÉBERT, Jacques: *La violence à l'école*, Montréal: Logiques, 1991.
- KESSLER, Gabriel: *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
- LUCAS, Peter: «Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York», en *Contemporaneidade e Educação*; revista semestral de *Ciências Sociais e Educação*, año II, n.º 2, Río de Janeiro, 1997, pp. 70-95.
- MALET VÁZQUEZ, Mariana: «La apuesta por las medidas socio-educativas en régimen de libertad», en L. E. MORÁS (comp.): *Nosotros y los otros. Estudios sobre la seguridad en tiempos de exclusión y reclusión*, Montevideo: Ediciones del CIEJ, 2009.
- MARTINIS, Pablo: «Los procesos educativos», ponencia presentada en el seminario taller *Cohesión social en Uruguay: balance y perspectivas*, Montevideo: CLAEH, 2011.
- MUTCHINICK, Agustina: «Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados», en *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, n.º 13, julio-diciembre, 2010, ISSN 1657-2416.
- NÚÑEZ, Pedro: *El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil*, Montevideo, 2011, en <<http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/>> <http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/>.
- OLWEUS, D.: *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, París: ESF, 1999;

- chapitre 2: «Violences entre élèves: les solutions»; pp. 59-90.
- PATERNAIN, Rafael y Rafael SANSEVIERO: *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?*, Uruguay: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008.
- PATERNAIN, Rafael (coord.): *Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en el Uruguay*, Montevideo: PNUD-Ministerio del Interior, 2008.
- PEGORARO, Juan: «Hablemos del delito... y de la sociedad. La compleja relación entre el orden normativo y la realidad social», en R. BERGALLI, I. RIVERA y G. BOMBINI (comps.): *Violencia y sistema penal*, Buenos Aires: Editores del Puerto, 2008, pp. 369-382.
- PEGORARO, Juan: «Teoría, control social y seguridad. El nuevo escenario de los años 90», en M. PAVARINI y J. PEGORARO: *El control social en el fin de siglo*, Buenos Aires: CBC, UBA, 1996, pp. 5-41.
- PÉREZ GARCÍA, Álvaro: «Mirada indiscreta sobre liceos de élite. Privado y secreto», en semanario *Brecha*, 23 de mayo de 2008.
- PÉREZ MANRIQUE, R. C. (2007): «Conflicto social y sistema judicial: hacia una justicia restaurativa», en *Espacio Abierto*, CIEJ-AFJU, Judicialización de la sociedad, año IV, n.º 7, noviembre / 2007e: 27-30.
- RAMONET, Ignacio: *La tiranía de la comunicación*, Madrid: Bate, 1998.
- SARLO, Óscar y Henry TRUJILLO (2007): «Sistema judicial y judicialización en Uruguay», en *Espacio Abierto*, CIEJ-AFJU, Judicialización de la sociedad, año IV, n.º 7, noviembre / 2007e: 12-26.
- SARTORI, Giovanni: *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid: Tarus, 1998.
- SILVA BALERIO, D., J. COHEN, F. TERRA y N. BRUNET: *Límite al poder punitivo*, Montevideo: UNICEF, 2008.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V.: «O muro da escola e as práticas de violência», en L. HERON DA SILVA y J. CLÓVIS DE AZEVEDO (orgs.): *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*, Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 228-234.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V.: *Violências em tempos de globalização*, San Pablo: Hucitec, 1999.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V.: *Violências e dilemas do controle social nas sociedades da modernidade tardia*, San Pablo: Em Perspectiva, 18 (1): 3-12, 2004.
- TEDESCO, Juan Carlos: «Prólogo», en Xavier BONAL y Aina TARABINI (eds.): *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires: Miño Dávila, 2010, pp. 11-20.
- TENENBAUM, Gabriel: *Controlando la inseguridad. Estudio de opinión pública acerca de la edad de imputabilidad y la legítima defensa como dos modalidades de protección social*, Montevideo: ALUDEC, 2010.
- TIRAMONTI, Guillermina: «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas», en Guillermina TIRAMONTI y Nancy MONTES (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial, Flacso, 2009, pp. 25-38.
- UNESCO: *La violencia en las escuelas en América Latina*, Brasilia: UNESCO, 2003.
- VÁZQUEZ, R.: «Un vistazo a la justicia», en *Espacio Abierto*, CIEJ-AFJU, Judicialización de la sociedad, año IV, n.º 7, noviembre / 2007e: 8-11, 2007.
- VILELA SÁNCHEZ, Rosario: *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*, Montevideo: UNICEF, 2007.
- VISCARDI, Nilia: «Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Uruguay», en UNESCO: *La violencia en las escuelas en América Latina*, Brasilia: UNESCO, 2003, pp. 153-205.
- VISCARDI, Nilia: «Trayectorias delictivas y rehabilitación: caminos laberínticos de la confi-

guración de futuro en jóvenes infractores», en Enrique MAZZEI (org.): *El Uruguay desde la sociología IV*, Montevideo: DS-FCS-UDELAR, 2007, pp. 293-325.

VISCARDI, Nília: *Violência no espaço escolar: práticas e representações*, dissertação (mestrado em Sociologia), IFCH-UFRGS, Porto Alegre: IFCH-UFRGS, Porto Alegre RS-BR, 1999; orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos.

VISCARDI, Nília y Marcia BARBERO: *Jóvenes, INAU y Poder Judicial. El costo de las miradas alternativas*, informe final proyecto I+D 2008, Montevideo: CSIC, 2010.

VISCARDI, Nília y Marcia BARBERO: «Seguridad, medios y construcción de la imagen de peligrosidad en los jóvenes. Un análisis en

base al estudio de noticias de prensa en el período 2003-2009», en Alberto RIELLA (coord.): *El Uruguay desde la sociología IX*, Montevideo: DS-FCS, 2011, pp. 195-216.

VISCARDI, Nília, Marcia BARBERO, Fira CHMIEL y Natalia CORREA: «Acerca de las tendencias punitivas en Uruguay. Policía, justicia y prensa en la construcción social de los fenómenos de violencia y juventud», en Alberto RIELLA (coord.): *El Uruguay desde la sociología VIII*, Montevideo: DS-FCS, 2010.

WACQUANT, Loïc: *Les prisons de la misère*, París: Raisons d'Agir, 1999, ANEP.

ZALUAR, Alba: *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*, Río de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GERARDO CAETANO	¿Qué Mercosur necesita Uruguay?
MARCEL VAILLANT	¿Qué Uruguay necesita el Mercosur?
ÁLVARO PADRÓN	Desafíos institucionales del Mercosur
HUGO GANDOGLIA	Mercociudades:
RUBÉN GENEYRO	una apuesta al Mercosur
GERARDO CAETANO	Apuntes y propuestas para una reforma parlamentaria en el Uruguay
GABRIEL PAPA	La herencia del neoliberalismo en América Latina y los márgenes de maniobra de los gobiernos progresistas
NELSON VILLARREAL	Los progresistas y las estrategias de desarrollo social a mediano y largo plazo
CECILIA ALEMANY	Análisis y propuestas para la participación ciudadana en el Mercosur
BEATRIZ LEANDRO	El Mercosur y las ciudades
DANIEL CHASQUETTI	Análises e propostas para a participação cidadã no Mercosul
CECILIA ALEMANY	El Estado y las organizaciones sociales
BEATRIZ LEANDRO	Atemorizados y armados
RAFAEL SANSEVIERO	Parlamento regional y sociedad civil en el proceso de integración. ¿Una nueva oportunidad para «otro» Mercosur?
RAFAEL SANSEVIERO	Ser y parecer
GERARDO CAETANO	La izquierda en América Latina y Europa: nuevos procesos, nuevos dilemas
MARCELO PEREIRA	Espacio Frontera, jóvenes de izquierda en reflexión, análisis y construcción política
ERNST HILLEBRAND	Del G-8 al G-19: la izquierda en los gobiernos
JORGE LANZARO	Dirigentes sindicales de ayer y de hoy ante el desafío progresista
NICOLÁS AMBROSI	
ABEL OROÑO	
JUAN MANUEL RODRÍGUEZ	
DANIEL OLESKER	
EDUARDO BONOMI	



FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG

FESUR