

**UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Autoridad(es):**  
**formas de resolución del conflicto en Primaria y Secundaria en**  
**Uruguay: un análisis de la primera encuesta nacional de**  
**convivencia en centros educativos**

**Lucía Soca Bruni**

**Tutora: Nilia Viscardi**

**2014**

## Índice

1. Introducción.....	5
2. Problema sociológico .....	8
3. Marco teórico .....	9
3.1 Violencia y conflictividad en las escuelas: definiciones y formas .....	9
3.2 Las instituciones como campo simbólico: producción y reproducción social en las instituciones educativas .....	11
3.3 Las propuestas pedagógicas: formas de disciplinamiento. ....	12
3.4 Formato y gramática escolar .....	14
3.5 Contexto social e histórico de las transformaciones de las políticas educativas en Uruguay: hacia un modelo conceptual de convivencia .....	15
4. Metodología.....	19
5. Análisis.....	23
5.1 ¿Qué expresan los docentes? Prácticas y representaciones .....	23
5.1.1. La resolución de los conflictos .....	26
5.1.2 La búsqueda de soluciones fuera del aula .....	29
5.1.3 Los conceptos sobre la convivencia y las formas de promoverla.....	30
5.2 Formato y gramática escolar de la convivencia .....	35
6. Discusión general .....	42
6.1. Algunas precisiones sobre la encuesta .....	42
6.2. Conflictividad, disciplina y relación con el saber .....	44
6.3. ¿Una institución que “dice que sí” vs una institución que “dice que no”?.....	46
6.4. Coexistencia de conceptualizaciones tradicionales y políticas de inclusión educativa .....	50
6.5. Disciplina y desigualdad; la participación para tender puentes.....	51
7. Conclusiones .....	52
8. Referencias bibliográficas .....	56
9. ANEXOS.....	60
Tablas .....	60
Glosario final de tesis.....	62
Tabla de documentos utilizados .....	62
Reglamentos .....	62

## Índice de tablas

Tabla 1. Organización de la muestra de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos. ....	19
Tabla 2. Dimensiones y variables de la Encuesta tomadas en cuenta para el análisis. ....	21
Tabla 3 . Estrategia metodológica. ....	22
Tabla 4. Promedio que respondieron <i>no sabe</i> a la pregunta sobre efectividad de las medidas. Primaria y Secundaria. ....	35
Tabla 5 Comparación del Reglamento de Conducta del Estudiante y del Estatuto del Estudiante de Enseñanza Media.....	40
Tabla 6. Resumen de cruces de variables por subsistema. Valores Chi Cuadrado y test exacto de Fisher.....	60

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Percepción sobre el clima actual de convivencia. Docentes Primaria y Secundaria.....	24
Gráfico 2. Percepción sobre la capacidad para promover buenos climas de convivencia. Primaria y Secundaria. ....	25
Gráfico 3: Percepción sobre tipos de conflicto. Docentes. Primaria y Secundaria. ....	25
Gráfico 4: Entre quiénes se dan con mayor frecuencia los conflictos. Docentes. Primaria y Secundaria.....	26
Gráfico 5: Percepción sobre medidas dialógicas. Docentes. Primaria y Secundaria.....	27
Gráfico 6: Percepción sobre utilización de medidas punitivas. Docentes. Primaria y Secundaria.....	28
Gráfico 7: Percepción sobre recurrir a la policía. Docentes. Primaria y Secundaria.....	28
Gráfico 8: Percepción sobre recurrir al CAP y al adscripto. Docentes. Secundaria.....	29
Gráfico 9: Percepción sobre medidas tutelares. Docentes. Primaria y Secundaria. ....	30
Gráfico10: Percepción sobre medidas de promoción dela convivencia. Docentes. Primaria y Secundaria.....	32
Gráfico 11. Percepción de medidas de prevención de la violencia. Primaria y Secundaria. ....	33
Gráfico 12 Percepción sobre la efectividad de las medias de promoción de convivencia. Primaria y Secundaria. ....	34
Gráfico 13. Percepción sobre la efectividad de la utilización de medidas de prevención de la violencia. Docentes. Primaria y Secundaria.....	35

## Resumen

El presente estudio se enmarca en la temática de la convivencia y el conflicto en centros educativos en Uruguay. En particular, se centra en analizar comparativamente las medidas para resolver los conflictos y promover la convivencia que perciben los docentes y responsables del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES).

Se analizan las medidas relevadas en la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos (2010) así como normativas y documentos institucionales que postulan las concepciones de lo que se entiende por conflicto y convivencia escolar a nivel de políticas educativas.

La estrategia utilizada fue realizar un estudio descriptivo de corte cuantitativo de las variables de la Encuesta que se consideraron relevantes para el este estudio. Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de fuentes documentales. Se analizaron las medidas que perciben los docentes de los dos subsistemas analizados para poder hipotetizar a qué se deben las diferencias o regularidades encontradas. Asimismo, se buscó dar cuenta de la existencia de nuevas concepciones sobre el conflicto y la convivencia en las políticas educativas del país.

Se constata la existencia de una visión que atraviesa de forma transversal todo el sistema educativo: el conflicto es ubicado por los docentes en el relacionamiento entre los alumnos, por lo que se infiere el desconocimiento de otros los otros sentidos que puede adquirir la violencia en el sistema educativo, por ejemplo la violencia simbólica. Se considera que las diferencias entre las percepciones de las medidas que se aplican en la escuela y el liceo, no son fruto de un consenso institucional, sino de las diferentes visiones que priman en cada subsistema sobre el *sujeto a educar*.

Se concluye que existen diferentes formas de resolver el conflicto según los docentes de cada subsistema que oscilan entre medidas punitivas, dialógicas y tutelares. Se verifica una alta percepción de utilización de medidas que podrían asociarse a un modelo punitivo de resolución del conflicto.

Asimismo, se identifica que a partir de la Ley de Educación (2008) el sistema educativo ha incurrido en cambios en las concepciones que expresan las políticas educativas en cuanto a la conflictividad y la convivencia en el espacio escolar.

El presente estudio, pretende ser contribuir a la problematización de las definiciones de *sujeto pedagógico* que existen en el sistema educativo uruguayo y la comprensión de distintas visiones de autoridad que subyacen a las políticas educativas.

***Palabras clave; violencias, conflicto y disciplina escolar***

## 1. Introducción

El presente trabajo surge de los resultados de la investigación realizada en el Taller “Juventud Violencia y Ciudadanía”,<sup>1</sup> y se centra en la reflexión sobre la temática del disciplinamiento y el control social en las instituciones educativas, a partir de un análisis de los datos de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos. Se pretende ubicar a los actores con respecto a su percepción de la convivencia, las formas con las que la promueven, y los distintos modos de abordar y resolver los conflictos en nuestro sistema educativo.

Se realizó un análisis descriptivo cuantitativo de las medidas de control que se perciben y cualitativo, para ver las diferencias que emergen entre las medidas que perciben y los proyectos pedagógicos que hoy se presentan desde el ámbito de las políticas educativas. Mediante este análisis se abordan las tensiones que se plantean entre las propuestas de integración y convivencia de las nuevas políticas de inclusión educativa y las representaciones de los docentes sobre las medidas que se aplican en la escuela y el liceo ante los conflictos que suceden en el cotidiano escolar.

La temática del conflicto y la convivencia escolar es, desde hace algunos años, un tema de relevancia para el diseño de las políticas educativas en Uruguay y en toda América Latina. Los discursos sociales y políticos en esta materia han tomado diferentes formas a lo largo del tiempo. Actualmente, a nivel social y de opinión pública, emergen discursos que plantean la ineficiencia de la educación para cumplir sus objetivos. La incapacidad de los maestros y docentes de lidiar con algunos problemas, el fracaso de los alumnos visto en cifras como la repetición o la deserción hacen que conceptos como el de “fracaso escolar” cobren relevancia en las interpretaciones políticas y técnicas de estos fenómenos. En estos discursos se plantea que la educación no se acompasa con las transformaciones del mundo actual; que no cuenta con la capacidad de generar respuestas para sus principales problemas (Pozner, 1997). Prevalece la idea de que la educación atraviesa una crisis endémica, debida a una erosión de las antiguas formas pedagógicas, a la caída del nivel de la enseñanza y el debilitamiento de prestigio de los docentes

Más allá de estas críticas, la realidad educativa ha cambiado y la institución enfrenta hoy varios desafíos. A la “interna” se plantea el aumento sostenido de la matrícula por el alcance de la enseñanza media a más sectores de la población, lo que indica mayor democratización del sistema educativo pero plantea desafíos en cuanto al acceso al conocimiento. Entre estos desafíos se encuentran los altos niveles de repetición en Secundaria que en 2012 ascendía al 28,6 % y la desvinculación que al mismo año fue de 3,5% (MEC, 2012).

Desde la perspectiva que se plantea este trabajo, estos resultados no son explicados únicamente por razones relacionadas a los resultados de las trayectorias de los alumnos en las instituciones educativas, sino que también son contextualizados y se relacionan con su experiencia del alumno

---

<sup>1</sup> 2010 y 2012. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

dentro del espacio escolar, que a su vez está influida por la relación de este espacio con el resto de la sociedad.

El contexto social de la escuela y liceo público ha estado signado por décadas de fragmentación social y marginación, que han generado una ruptura de los lazos sociales y conflictos en el relacionamiento de los individuos. “Se trata de una época de ruptura del contrato social y de los lazos sociales, provocando fenómenos de “desafiliación” y dilacerando el vínculo entre el uno y el otro” (Tavares dos Santos, 2009a; 2). En este contexto, la escuela con sus anclajes tradicionales se relaciona con la sociedad de acuerdo a éstas problemáticas que se le plantean desde “el afuera”. Aceptando que estos cambios estructurales han generado transformaciones en las dinámicas de las instituciones educativas y que al decir de Charlot (2008) esto ha generado una suerte de *angustia social*, es necesario relativizar las causas del “fracaso escolar”. Cuando éste acontece, comienza otro proceso, que también es conflictivo en sí mismo, que es cómo el sistema educativo, busca solucionar el conflicto a través de la acción pedagógica. Según Charlot (op.cit), la acción pedagógica debe ser una motivación para acceder al conocimiento, al placer de conocer. Con respecto a esto, la educación en Uruguay también atraviesa por un momento conflictivo; actualmente la mitad (47,6 %) de los jóvenes de 12 a 29 años que se desvincularon del sistema educativo habiendo llegado a iniciar educación media indican que la falta de interés en lo que aprendían en el liceo fue su principal razón para alejarse (MEC, 2012). Si el alumno no siente que aprender lo que se le enseña en la escuela o el liceo tiene un sentido, se genera entre él y la institución, un *cerco simbólico* que impide o dificulta el acceso al saber. Esta barrera, es más fuerte aún, si la institución presupone en el armado de su proyecto institucional o en los discursos de sus docentes que hay algunos alumnos que *carecen* de lo que se necesita para obtener buenos resultados. Esta carencia que se conceptualiza desde el sistema educativo es denominada por Charlot (op.cit) como *hándicap personal*. La educación ha atravesado por un proceso de mercantilización, y su sentido para la sociedad es que la misma sirve para luego obtener un buen empleo, se piensa como una preparación para el mercado de trabajo, dejando de lado la prioridad de la educación como un derecho humano, el acceso al saber cómo una vía de entrada a la cultura y al conocimiento. Entonces, si bien se constata una mayor cobertura de la educación inicial, primaria y secundaria, esto no es garantía real de un mayor acceso a la educación, sigue habiendo entre algunos sectores sociales y la escuela, una distancia cultural que muchas veces, la escuela intenta solucionar con medidas que podrían estar reproduciendo esta desigualdad en el acceso al conocimiento e incluso produciendo lógicas de exclusión.

En el contexto de las problemáticas que hoy enfrenta todo sistema educativo, es imprescindible notar los cambios que se han dado en la transición entre un Estado que históricamente asumía el rol protagonista del cuidado y protección de la población, al giro que comienza en la década del 70` con la disminución de la incidencia del Estado de las políticas sociales, y luego las respuestas actuales, lideradas por los dos últimos gobiernos del Frente Amplio. Desde que este partido de centro izquierda asume el gobierno nacional, se ha intentado hacer efectiva una tendencia hacia la

democratización y el fomento de la participación en todo el sistema educativo, proponiendo una discusión en torno a la construcción de la identidad y la ciudadanía que los niños, niñas y adolescentes ejercen al concurrir a un centro de estudios. De esta manera, se pone en cuestión la visión pública de la institución educativa. Alejándola de aquellos discursos que identifican una crisis de la misma, se intenta promover la escuela como un espacio seguro, de convivencia, de discusión y construcción ciudadana. Estas nuevas propuestas a nivel político, despliegan una serie de cambios institucionales, estructurando su dinámica.

Por otro lado, priorizando la dimensión “interna” del espacio escolar, se asume que la educación es una institución que posee varias tensiones – cuando no contradicciones en su interior -. Charlot (2008), plantea que se suceden a nivel institucional varios cambios; por un lado, se impone con el discurso de *escuela abierta*, un cambio para los docentes, con respecto a lo que ellos esperan de los sujetos que deben educar. Por otro lado, el resultado exitoso de la educación – y por tanto el sentido – hoy es muchas veces concebido en relación a la salida al mercado de trabajo. Y por último que la escuela también está determinada por expectativas de los padres y la opinión pública. Todos estos conflictos y tensiones plantean desafíos en el cómo transmitir las pautas que la institución debe impartir. Algunos autores identifican en esta realidad una crisis de sentido de la construcción de autoridad en la escuela; “La autoridad escolar atraviesa una crisis sostenida Y esta crisis crea un vacío que intenta ser llenado con alguna forma alternativa de ejercicio de poder” (Noel, 2009; 45). Entonces, cuando los tipos de autoridad sobre los cuales obtenía su legitimidad la autoridad en la escuela, pierden sentido – por el ingreso de más sectores sociales al sistema educativo, por los cambios en el sentido que los alumnos le dan a la educación, entre otros - la opción que prevalece es una cultura normativa punitiva legitimen por si solas la imposición de la norma escolar.

Este trabajo se plantea hacer foco en cómo las instituciones educativas se relacionan con estos conflictos – externos e internos -, y qué formas de disciplinamiento resultan de ello. Se plantea reivindicar, a través del análisis de las respuestas de los docentes, que el espacio escolar es un espacio conflictivo por naturaleza, y no depende de sectores sociales o territorios. En este sentido adscribimos a lo planteado por Marchiori;

El mito de la sociedad que desea creer que la problemática violenta está circunscripta a determinadas áreas sociales/ económicas y culturales se desvanece ante la realidad de que la violencia, con sus diferentes modalidades, es generada y expresada en todos los sectores integrantes de la sociedad. (Marchiori, s.f.)

Entonces más que la importancia de las causas de los conflictos, este trabajo pretende reflexionar sobre la importancia que tienen las respuestas institucionales, ante este espacio que siempre será conflictivo, profundizando en un cuestionamiento a él o los modelos de control en Primaria y Secundaria. Con esto, busca problematizar qué sujetos se están “produciendo” con estas medidas disciplinarias utilizadas para controlar las acciones de quienes se encuentran en el espacio escolar. Se identifican, hoy, respuestas institucionales al conflicto basadas en formas excluyentes

como por ejemplo la expulsión de los alumnos (Viscardi y Alonso, 2013). Esto revela las limitaciones y la falta de consideraciones alternativas basadas en un diagnóstico de la situación de violencia. Las propuestas se basan en que hasta ahora la escuela no ha sido preparada para abordar la problemática de violencia. Si bien las formas de autoridad siempre deberán existir en las instituciones, éstas se vuelven críticas cuando se las aplica sin someterlas a discusión. Se pretende realizar un aporte desde una perspectiva crítica acerca de las relaciones sociales que encontramos en nuestras instituciones educativas y se apunta a esclarecer ciertas regularidades que se dan en el ámbito educativo actual con respecto a la construcción social del conflicto.

Por último esta investigación intenta reivindicar la discusión y cuestionamiento sobre las formas actuales de control en nuestro sistema educativo; *¿Están estas acompañando los cambios sociales y políticos de la sociedad actual? O por el contrario ¿están cerrándose en sí mismas, perpetuando modelos de control ya obsoletos?* En el entendido de que la escuela moderna se generó como institución disciplinaria que tiene como soporte subjetivo al ciudadano (Correa y Lewkowics, 2004) planteamos que es posible *reempoderarlo* a través de la misma institución.

## 2. Problema sociológico

En un contexto en el que surgen nuevas concepciones sobre el sujeto y las formas de disciplinamiento en la educación la investigación intentó responder las siguientes preguntas:

A través de la exploración de los datos de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en centros educativos *¿Se verifica que en las percepciones de los docentes y responsables del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y los del Consejo de Educación Secundaria (CES) haya una coexistencia de mecanismos punitivos y mecanismos dialógicos de resolución del conflicto?* En base a esto, *¿Se puede afirmar que haya una diferencia en las percepciones de estos docentes al momento de resolver los conflictos y violencias?* Y finalmente, mediante la combinación de la exploración de los datos de la encuesta con el estudio de documentos institucionales: *¿existe relación entre lo expresado por los docentes en la encuesta y lo que las políticas educativas recientes plantean con respecto a este tema?*

En este sentido, el campo educativo fue analizado en dos niveles: a) las percepciones de los actores que se encuentran en la institución acerca del conflicto y sus formas de resolución y la convivencia en los centros, y b) las formas en que estas percepciones se relacionan con las normas y reglamentos generados para regular la convivencia en las instituciones educativas.

El supuesto de que, las formas de gobierno de los sujetos (Frigerio, 2000) dependen – entre otras dimensiones – de la conceptualización que se realice acerca de la infancia y la adolescencia, y a su vez generan formas o modelos de convivir en las instituciones, se utilizó como idea subyacente a todo el análisis.



Se sostuvo como una de las principales perspectivas que existe relación entre la normatividad de las políticas educativas y los procesos de construcción del sentido que se dan a partir de ellas y esto se traduce en las prácticas. Es por esto, que se propuso buscar líneas de continuidad entre los elementos que atañen al gobierno de los sujetos en los formatos escolares y las representaciones que hoy expresan los docentes. Por último, a partir de una discusión metodológica se pretende aportar una crítica a la pertinencia de las encuestas para el análisis de la convivencia en el espacio educativo. Quedaron fuera del alcance de esta investigación el análisis de las prácticas y la cotidianidad institucional. Se considera que este trabajo es un aporte relevante a la acumulación de la sociología del conflicto escolar en varios sentidos:

a) Son diversos los estudios sobre disciplinamiento, control social y convivencia cualitativos, pero muy pocos los que intentan analizar datos cuantitativos en la temática. Esto justifica el diseño exploratorio y descriptivo del trabajo.

b) Es importante analizar la conflictividad y las medidas disciplinarias desde la perspectiva de los docentes, en tanto representan una visión de la institución escolar.

### Hipótesis

- El análisis de las instituciones educativas como espacio simbólico, permite dar cuenta de una coexistencia – tanto en Primaria como en Secundaria, aunque en distintas formas de expresión – de modelos de control o disciplinamiento punitivo de los sujetos.

- La lógica punitiva o de prevención, genera una dinámica anclada en lógicas de castigo que se oponen a los cambios de sentido que se proponen para las instituciones educativas a partir de las nuevas Políticas de Inclusión Educativa (PIE).

## **3. Marco teórico**

### ***3.1 Violencia y conflictividad en las escuelas: definiciones y formas***

Se optó aquí por una concepción que aporte a dar cuenta de la estructura compleja que tiene el abordaje de la violencia escolar. Esta temática, ha sido abordada por la sociología desde la década de los 80' y de diferentes perspectivas. No se puede llegar a una sola definición de violencia sin tener en cuenta la complejidad de relaciones que se pueden encontrar en el espacio educativo. En ella se dirimen visiones de sujeto, de escuela y de organización social. Por esto, primeramente, los actos de violencia en la escuela, deben ser relativizados según su naturaleza y forma. La acumulación académica nos permite partir de que en la escuela, no existe una sola forma de violencia, y que ésta no solo puede tomar diversas formas sino que además es relativa a su contexto (Debarbieux, 1999). Además de la relatividad del contexto, siempre es necesario recordar que como todo fenómeno

social, la violencia se da en relaciones sociales y por tanto, la construcción de estos fenómenos y su resolución serán relacionales (Carrá, 2006).

Adscribiendo a la teoría de Bernard Charlot (2008) y dando relevancia a la lógica interna de los centros educativos, se entiende que los conflictos en la escuela tienen como causa ciertas tensiones históricas que ponen en juego la institución educativa y la *relación con el saber*. Este autor postula que lo conflictivo de la escuela es cómo trasmite ésta lo que quiere transmitir a los alumnos, en este sentido el conflicto es relativo a una relación entre sujetos en un *espacio social* determinado. En cuanto a las violencias en el sistema educativo, una de ellas, es aquella que luego será la más visible (o visibilizada hacia lo opinión pública); robos, golpes, ingreso de armas a los centros, etc. La otra forma identificada por este autor son aquellos acontecimientos definidos como *incivildades*. Esta, concibe los actos violentos o conflictivos como *incivildades* (Charlot, 1997) que son hechos o acontecimientos que van en contra de los códigos esperados de comportamiento en la escuela; agresiones verbales, escupir, gritar, etc. La mayoría de las violencias vividas en la escuela son conflictos y tensiones de éste último tipo.

Si bien este autor ha propuesta esta distinción para reconocer las diferencias entre la violencia explícita y las *incivildades* da un paso más reconociendo que estos dos tipos tienen diferentes direcciones o sentidos con respecto al espacio escolar:

- a) Primeramente se encuentra la violencia **a** la escuela; son actos de vandalismo realizados por personas que pertenecen o no a la institución.
- b) Luego, está la violencia **en** la escuela; constituida por los actos que se dan en la relación entre diversos actores educativos, alumnos, docentes, funcionarios, entre otros. Pueden ser incivildades o violencias explícitas;
- c) Finalmente se encuentra la violencia **de** la escuela. Con respecto a esta última forma, desde la teoría de P. Bourdieu y J.C Passeron (1995) quienes plantean que el espacio escolar tiene una autonomía relativa del espacio social, por lo que allí se van a no solo producir ciertas pautas y *habitus* internos, sino que se van a reproducir acciones y pautas de la sociedad. En este sentido, la escuela sería un instrumento para la reproducción del sistema social. Cuando ciertas arbitrariedades del espacio social, se intentan imponer como legítimas, los individuos se encuentran en una relación de poder.

La acción pedagógica tiene como cometido reproducir una arbitrariedad cultural, y como ésta es una relación de poder impuesta se concibe como una forma de violencia simbólica.

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza (p. 25).

Entonces, la acción pedagógica será siempre violencia simbólica en sí misma. Esta capacidad – o finalidad – que tiene la escuela en la acción pedagógica es puesta en cuestión en la actualidad por diversas razones. Si se considera al espacio educativo como una “extensión” de los problemas más generales por los que atraviesa la sociedad, se podría afirmar que la educación “hace síntoma” (Cardoso; Correa: 1996), y que lo propio sería pensar a los centros educativos como un espacio donde se conjugan diversos factores que reproducen la cultura del lugar donde la escuela se encuentra.

El sistema de enseñanza [...] que reproduce bajo una forma transformada, las jerarquías del mundo social con sus segmentaciones según unos “niveles” correspondientes a unos estratos sociales [...] transforma, en una aparente neutralidad total unos enlazamientos sociales en enclavamientos escolares (Bourdieu, 1979; 395).

Para esta reproducción del sistema social, la educación ejerce una pretensión de legitimar normas del mismo. Es decir que a través de ella, los condicionamientos objetivos de la estructura se perpetúan en los individuos; transmitidos mediante pautas que se internalizan en el proceso educativo. Entonces los conflictos que existen en los centros educativos también pueden ser analizados como un cuestionamiento a la capacidad que tiene el sistema educativo de transmitir las pautas culturales de la organización social en la que se encuentra inmerso.

“[...] el crecimiento de la violencia en la vida social se debe principalmente a un proceso de agotamiento del modelo de dominación y sus correspondientes formas de control social. Es decir las formas de disciplinamiento y control social que las clases dominantes fueron instaurando desde los orígenes del capitalismo, que forjaron a la sociedad industrial y que encontraron su mejor formulación en el modelo fordista, por diversos motivos se encuentran hoy en crisis” (Riella, 1999; 8)

De lo anterior se desprende que no existe una sola definición de violencia y varios autores han intentado caracterizarla en base a distintos criterios y elementos. Los factores que inciden en ella han sido una temática largamente discutida en las ciencias sociales. En términos de legitimidad los autores analizan que la imposición de una arbitrariedad cultural será exitosa cuando los receptores de la misma reconozcan a la autoridad pedagógica y dominen el código que se les intenta transmitir.

### ***3.2 Las instituciones como campo simbólico: producción y reproducción social en las instituciones educativas***

Se considerará al sistema educativo como un *campo simbólico* (Bourdieu, 2005) en el cual las percepciones de los agentes son estructuradas por la dinámica de las instituciones educativas, y, a su vez, que cada campo tiene sus significados y sentidos propios. En el campo educativo los sujetos están en permanente relación con una doble estructura; la formal que se impone a los actores sociales y las representaciones que los sujetos van generando en relación con esa misma estructura. Tal como plantea Bourdieu (1997) “todo lo real es relacional” y por tanto lo son las posiciones sociales que los actores toman en este campo lo que determinará su percepción acerca de lo que acontece y sus

decisiones. Esta dialéctica supone que la percepción del actor sobre las situaciones que se den en ese campo estarán determinadas por ella. Y su posición, si bien no es absoluta – ya que Bourdieu postula que los conceptos son *relacionales* por excelencia (Bourdieu y Wacquant; 2005) – pueden brindar una idea de cómo los agentes del sistema educativo, se “agrupan” según intereses, consideraciones y percepciones sobre la convivencia y las formas de solucionar los problemas que la educación atraviesa.

Cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios reguladores. Estos principios delimitan un espacio socialmente estructurado en el que los agentes luchan según la posición que ocupan en ese espacio, ya sea para cambiar o para preservar sus fronteras y su forma (Bourdieu y Wacquant, 2005; 44)

De acuerdo a esta perspectiva, se considera al espacio educativo como un campo *productor* y *reproductor* de las desigualdades que presenta la estructura social, pero también un espacio donde el sujeto posee un lugar de *resignificación* de esas pautas a través de distintas percepciones sobre la estructura en la que se encuentra inmerso.

La noción de espacio contiene, por si misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la “realidad” que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen (Bourdieu, 1997; 47)

Debido a que el actor que toma posición – sea este docente o alumno – se encuentra en constante relacionamiento con las pautas que estructuran el campo educativo, es necesario *pensar ¿qué elementos contribuyen a esta estructuración? ¿Se encuentran éstos subjetivados en lo que expresan los actores educativos?* Ya que las formas en la que se apliquen normas y herramientas de promoción de la convivencia tendrán que ver con una perspectiva del sujeto que se promueva en ellos y de lo que se pretende de él en el proceso educativo.

### **3.3 Las propuestas pedagógicas: formas de disciplinamiento.**

Se abordará las formas de respuesta a los conflictos y violencias del sistema educativo como un tipo de poder que se traduce en acciones sistemáticas y metódicas para lograr que el sujeto subordinado logre lo que se pretende de él. En este sentido la disciplina es concebida como una forma de coacción, y se expresa en muchas formas de autoridad. Elías (1989) propone primeramente que la estructura social fue históricamente permeada por la violencia y los conflictos, y que a partir de la emergencia de las sociedades modernas, y la especialización de las funciones sociales se genera un *proceso civilizatorio*. A través de este *proceso civilizatorio* las coacciones externas de la estructura social comienzan a volverse coacciones internas a los individuos generando una *auto coacción*: “aparece un aparato de autocontrol automático y ciego que por medio de una barrera de miedos trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado” (p. 452).

Bajo este supuesto los espacios educativos se consideran como espacios de regulación de la subjetividad mediante dispositivos de gobierno, que se vuelven legítimos y se constituyen en

dispositivos de poder. Giddens (2001), plantea que todos los sistemas sociales tienen relaciones de poder en su interior, y cuando estas se dan de forma regular se convierten en reglas.

El espacio escolar es el ámbito por excelencia de reproducción de valores y pautas. Lo que se abordará en esta investigación no es tanto qué se reproduce hoy en las instituciones educativas sino cómo se hace. En este sentido las normas no forman parte de un procedimiento neutral de las instituciones educativas sino, que constituyen una legitimación de cierto orden y de cierto tipo de poder. A su vez en este mismo proceso, se juzga o excluye al que no se adhiera a este orden imponiendo un *principio de calificación* y un *principio de corrección* (Foucault, 2000). En la misma línea, Fernández Engüita (1992), define al control social como mecanismos mediante los cuales se intenta desestimular y penalizar las manifestaciones en contra de un orden normativo. En el sistema educativo, los procesos de control y disciplinamiento cuentan con una legitimidad y son aparentemente igualitarios pero tras esta apariencia de igualdad formal se pueden identificar mecanismos que tienen por objetivo – sino explícito, como consecuencia de su aplicación - la diferenciación de los individuos. Las normas y el control social imponen esta diferenciación implícita en las relaciones sociales que se dan al interior de los centros educativos. La escuela entonces,

Divide a través de un mecanismo exquisitamente igual por sí mismo, resultado que se produce cuando el contenido de la enseñanza, sus métodos, los valores que comporta, etc. se hallan culturalmente más próximos a la cultura de un grupo social que a la de otros. (Fernández Engüita, 1996; 44)

En este aspecto, se erige un discurso institucional que Ball (1997) define como aquello que plasma lo que se puede decir y lo que no, y también quién puede hacerlo. Estos discursos tienen significados y construyen relaciones de poder. Los dispositivos de control y disciplinamiento cuentan con una legitimidad al interior del sistema educativo, y son aparentemente herramientas que imparten igualdad. Pero, “tras la apariencia de la igualdad formal es fácil detectar una amplia serie de dispositivos que conducen a una diferenciación institucional” (Fernández Engüita, 1996; 43)- Las normas y el control social imponen esta diferenciación implícita en las relaciones sociales. Es decir, existe detrás de este conflicto en la enseñanza una construcción normativa histórica, que se debe tener en cuenta para el análisis de las formas de control en el sistema educativo.

Se analizará cómo los dispositivos que prevé el sistema, son construidos en base a un ideal de igualdad y justicia social, pero también traen consigo estos mecanismos de exclusión. Por lo que es pertinente analizar, si además de reproducirse las desigualdades que contextualizan a los centros educativos, también se produce un mecanismo de exclusión y estigmatización propio de la institución escolar. La importancia del análisis de los reglamentos de los diferentes subsistemas, radica en que ellos estructuran los dispositivos que serán utilizados por los actores que se relacionan en la institución ante un conflicto.

En las medidas de resolución del conflicto y en los proyectos pedagógicos se encuentra una forma de abordar de qué manera la disciplina ha sido considerada en la educación, cómo se ha

trabajado y llevado a la práctica. Es en este sentido que es trabajo encuentra relación entre las declaraciones de los docentes y los conceptos que formulan los proyectos pedagógicos de la institución hoy. Lo que es interesante cuestionarse es si se está frente a dos modelos de disciplinamiento distintos en la escuela y el liceo, o si en las representaciones y prácticas de los docentes a la hora de responder a un conflicto están en juego más elementos que únicamente lo que explicitan hoy estos reglamentos.

De acuerdo a esta perspectiva se ha recurrido a la categorización que propone Torrego (2009), para el análisis de estos dispositivos de respuesta al conflicto caracterizándolos en dos categorías antagónicas: *el modelo punitivo* y *el modelo relacional integrado*. El primero se lleva a cabo mediante la aplicación de sanciones por lo general a través de un Consejo Escolar que es a quien le corresponde decidir qué sanción se aplicará. Es decir, la decisión que se tome con respecto al conflicto es unilateral y no participativa. Este modelo se basa en la dinámica que ante una falta se impone una sanción de acuerdo con las normas del centro. En este caso, el poder de resolución se asigna a un tercero, a quien corresponde establecer la sanción: consejo escolar, director, etc. Se centra en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas en él. Consiste en la búsqueda de una solución a través del diálogo por propia iniciativa entre las partes. Son las propias personas implicadas en el conflicto los agentes de su resolución, sin que al centro corresponda función alguna.

En el *modelo relacional e integrado*, el conflicto se traslada al vínculo entre las partes involucradas. En este modelo se pretende trascender el acto privado de la sanción hacia el implicado en un conflicto, y pasar a tratarlos de una forma comunicativa y participativa. Las actividades de enseñanza-aprendizaje forman parte de un mismo proceso, la convivencia, en este sentido no es tratada como un tópico aparte y en instancias especiales, sino que forma parte del tiempo pedagógico. A su vez, la cultura organizativa del centro es también “integrada”, en el sentido de que todos los actores que se relacionan en el centro participan de la toma de decisiones en cuanto a normas y acuerdos de convivencia. Es por todo esto, que este modelo, funciona en base a mecanismos y espacios de participación legitimados institucionalmente y recogidos en las normas tanto generales del sistema educativo, como en cada reglamento de centro.

### **3.4 Formato y gramática escolar**

Se propone un estudio en base a una estructura dialéctica del espacio educativo, de esta manera se supone que los reglamentos de los centros educativos, estructuran la “vida escolar” a su interna. Estos son construidos en base a un ideal de convivencia en el espacio escolar y con esto una concepción del sujeto a educar.

El estudio de los formatos escolares en la educación tiene varios antecedentes. Lahire, Thin y Vincent (1994), construyen el concepto de *forma escolar* para dar cuenta de esta estructura que se constituye de varios elementos las reglas de aprendizaje y las reglas que estructuran la cotidianidad

de las escuelas. Por otra parte, François Dubet (2006) propone el análisis del *programa institucional* profundizando en la acción institucional sobre “los otros” que significa la el acto de educar. Es decir que se concibe como una forma particular de transmitir una cultura; “una forma específica de trabajo sobre los otros” (p. 32). Su análisis parte de que los reglamentos de las instituciones educativas constituyen una expresión de la resolución de los conflictos, y de las pautas y valores sociales que la escuela desea impartir:

Las instituciones no son (...) únicamente “hechos” y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales (Dubet, 2006).

Estos marcos cognitivos o gramáticas escolares pueden analizarse en diferentes planos: a) las tradiciones, b) las regularidades institucionales, c) los modos de hacer pensar compartidos y d) las reglas de los centros educativos. Para los fines de este trabajo se profundizará en las normas y cómo estas se constituyen en *dispositivos de gobierno* dentro del centro. Por ende, la escuela y su formato, estarán fundamentalmente ligados a formas de ejercicio de la autoridad.

*Hasta aquí se ha propuesto un esquema teórico que intenta dar cuenta de la estructura y dinámica compleja de la educación, que intenta abrir un debate sobre las tensiones que pueden existir entre procesos de disciplinamiento, subjetivación de la disciplina y singularización de los individuos con un objetivo de emancipación*

### **3.5 Contexto social e histórico de las transformaciones de las políticas educativas en Uruguay: hacia un modelo conceptual de convivencia**

El espacio escolar es un espacio permeado por el contexto histórico y sociocultural y por tanto la orientación de las políticas de educativas estarán en estrecha relación con éstos. En este sentido, desde la perspectiva estructuralista en la que es trabajo se sitúa, las instituciones educativas pueden ser pensadas como ámbitos esencialmente políticos y una *herramienta del Estado*. (Althusser, 1988). Por ende, es interesante abordar qué conceptos se transmiten a través de cambios en las políticas educativas de las últimas décadas.

Las transformaciones sociales, económicas y culturales que se desarrollaron a través de políticas de corte neoliberal impulsadas por la última dictadura militar (1973-1985) en Uruguay y su continuidad sin rupturas profundas hasta la década del 90’, fueron en detrimento del Estado “redistribucionista” que caracterizaba al Uruguay, deviniendo en un proceso de debilitamiento de las políticas universalistas (Stevenazzi, 2009). En este contexto, las políticas educativas no fueron la excepción a la tendencia que venía caracterizando a los gobiernos de esa época. Según Mancebo y Goyeneche (2010), en los gobiernos de la década de los 90’ la preocupación sobre la educación estuvo basada en una idea de “equidad” y los programas compensatorios fueron los protagonistas. En

ella, se conceptualiza a la tarea educativa en relación con la “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2012): es decir que se naturalizan las desigualdades sociales y el sujeto pasa a ser el responsable del lugar que ocupa en la estructura social, y por tanto la movilidad social queda librada enteramente a su esfuerzo individual.

Según Martinis (2006) con la reforma educativa de la década de los 90 –que no fue una originalidad si se observa el resto de América Latina–, existe un pasaje de un “niño universal” a un “niño contextualizado” por su entorno social. En este período, los niños siguen siendo evaluados en función de su capacidad de aprendizaje y de los resultados obtenidos; la novedad de la denominada “reforma Rama” reside en la explicación del origen de resultados diversos: se encuentran determinados –o fuertemente influenciados– por el contexto socio-cultural de proveniencia del niño.

Es decir que si bien el carácter de “integradora” de la educación uruguaya es una característica que se mantiene desde sus comienzos, se le otorga al Sistema de Educación Primaria en particular, el protagonismo en la implementación de políticas de integración social de todos aquellos niños que fueron caracterizados como “carentes” de algunas de las características que se consideraron necesarias para atravesar de forma adecuada el proceso de aprendizaje en la escuela: *“La Educación Primaria en particular es colocada en un lugar central en la construcción de procesos de integración social”* (Martinis, 2006; 9). De esta manera, el sistema educativo reproduce una *categorización de las infancias* según la posición del alumno en la estructura social. Con esta categorización se define necesario “aislar” al niño de su contexto y quitarlo de las influencias negativas a las que se encuentra expuesto: “Existe una pretensión de un tiempo poder tener una influencia absoluta, total a los efectos de alterar los códigos culturales del niño para volverlo un niño integrado” (Martinis, 2006; 10).

Se aplican en estos formatos las *“tecnologías de gobierno de la pobreza”*, se ubica al niño como sujeto excluido y a su vez, como peligroso, como un enemigo al “todo homogéneo” que conforman el conjunto de niños que se adaptan a las normas que el sistema educativo imparte.

El proceso de “etiquetamiento social” que se da en la educación y sus efectos en las dinámicas de todo el sistema educativo, es puesto en cuestión y al respecto este autor enuncia la permanencia de este etiquetamiento por parte de las políticas educativas focalizadas como un factor casi estructural del sistema educativo actual.

La desconfianza en torno a las condiciones de educabilidad de algunas poblaciones goza aún, lamentablemente, de muy buena salud y continúa nutriendo prejuicios que se reflejan en algunas decisiones de política educativa y en otras prácticas cotidianas (Martinis, 2012; 9)

La educación, sobre todo primaria, es canal de políticas sociales, dejando un tanto olvidados los fines pedagógicos y políticos de la institución educativa. La convivencia es un concepto del que ni siquiera se habla, y la preocupación son las deficiencias socioeconómicas con las que los alumnos deben lidiar desde su lugar de origen para obtener resultados exitosos en su trayectoria por el sistema educativo.



A partir de la transición a los gobiernos progresistas, en el año 2005, las estructuras y conceptualizaciones de la educación de los anteriores gobiernos, continúan pero coexisten con un esfuerzo por comenzar una *resemantización* del proceso educativo y por trabajar desde el concepto de inclusión educativa. Este se transformará en el concepto estelar de las políticas de “nueva generación” basadas en derechos humanos. (Mancebo y Goyeneche, 2010). Bordoli (2012) analiza qué características adquiere esta transición que comienza con la asunción del gobierno del Frente Amplio en el 2005, denominando a las políticas que surgen de esta transición como las Políticas de Inclusión Educativa (PIE). Entre otras características, se señala la transversalidad e intersectorialidad del diseño y gestión de las mismas. Durante este período de surgimiento de políticas educativas de nueva generación se identifica una tensión entre la focalización y universalización de las políticas educativas, abriendo una discusión acerca de en qué medida el etiquetamiento del otro como un desigual favorece a la inclusión de todos al proceso educativo o reproduce el tipo de discriminación que a la vez se reconoce con las políticas focalizadas (Bordoli, *ibíd.*).

Las primeras señales de políticas universales de derechos humanos son a nivel estatal cuando diversos movimientos impulsan la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 2004 (Ley 17.823, 2004) cuya orientación responde a lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño. Este, reconoce derechos políticos y civiles, superándose el enfoque de la mera satisfacción de las necesidades y las prácticas tutelares y asistencialistas en todas las instituciones. Este giro a nivel gubernamental se ve expresado en las instituciones educativas. En términos generales en la nueva ley de Educación, aprobada en el año 2008 se explicitan nuevos objetivos con respecto a la participación<sup>2</sup>. En el Capítulo X de esta Ley, se reglamentan los Consejos de Participación. Un espacio pensado para que estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad realicen propuestas al centro educativo con respecto al proyecto educativo, realización de obras, obtención de recursos extra presupuestales, y todo lo que respecta al funcionamiento del centro educativo.

También vinculada a la participación, la derogación del Acta 14<sup>3</sup>, en el año 2006, mostró una nueva concepción que reconoce el derecho a la participación de los estudiantes en la vida de los centros educativos. Tras esta derogación también se crea el Estatuto del Estudiante de Secundaria. En el mismo período, se deroga el acta 62 que atentaba contra el derecho de los alumnos a reunirse y discutir dentro del centro. Quedando esta instancia supeditada a la decisión de los docentes;

Las autoridades de cada Centro Docente podrán permitir el uso de los locales de enseñanza para las reuniones de las organizaciones estudiantiles cuando ello no perjudique el normal funcionamiento de las actividades docentes y que dichas reuniones tendrán por objeto la

---

<sup>2</sup> Ley de Educación N° 18437:

[http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78)

<sup>3</sup> Que había sido aprobada en el año 1996, por el CODICEN.

consideración de problemas que afecten a los estudiantes, sin tratar temas políticos, filosóficos o religiosos y cumplir las normas sobre el buen uso y respeto de la integridad de los locales”. (CODICEN, Circular N°16/92).

Además, se han generado políticas centrales tanto en Primaria como en Secundaria, que atraviesan todo el sistema educativo y formatos escolares; éstas pueden ser categorizadas según el objetivo que persiguen; las cuales pueden ser categorizadas según el objetivo que persiguen en **asistencialistas** (Escuelas A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) y Escuelas y Liceos de Tiempo Completo): **las pedagógicas** (ProLee, ProCyT, ProArte, ProRazona) y las que pretenden una construcción de una buena **convivencia** en el espacio escolar (Campamentos Educativos, ProMejora, Proyecto de Promoción de Convivencia Saludable y Programa Centros Educativos abiertos). Entre los que se han denominado como *de convivencia* se ha implementado un proyecto que está pensado específicamente para la temática. El Proyecto de “Convivencia Saludable” es considerado como parte de las acciones centrales para el período 2010-2014 del Consejo Directivo Central (CODICEN) y uno de sus objetivos principales es comenzar a generar conocimiento acerca de las formas de convivencia y relacionamiento entre los sujetos del sistema educativo (Pág.: 11)<sup>4</sup>.

En los objetivos del proyecto, se enuncian tres objetivos fundamentales:

1. *Fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la “convivencia saludable”;*
2. *Generar normas de convivencia construidas por los integrantes de la comunidad educativa, que colaboren en la regulación de la vida institucional.*
3. *Fomentar el avance de acciones en materia de los ejes transversales previstos en la Ley General de Educación.*

Este proyecto tiene supuestos políticos e ideológicos y haría acuerdo con el cambio de paradigma que propone la nueva Ley de Educación del 2008: se plasma una pretensión de toda la institución educativa de integrar la convivencia como un problema visible y buscar las formas más democráticas de resolución. Se intenta priorizar la idea del centro escolar como un *espacio público* generador de valores cívicos y democráticos. Según este proyecto, el trabajo en políticas de convivencia supone aportar a la comprensión de los conflictos en los centros, y sobre todo en el reconocimiento de la naturaleza conflictiva del espacio educativo. (Viscardi y Alonso, 2013). Por convivencia, en el marco de este proyecto y en términos políticos se entiende, en palabras de Viscardi y Alonso (2013) “una serie de acciones que procuran orientar el conflicto con dinámicas dialógicas para la resolución del mismo”. En cierto sentido este proyecto propone un “retorno a lo político” (Fitoussi y Rosanvallon, 2010) considerando las relaciones entre los sujetos de la institución

---

<sup>4</sup>Documento de Difusión: “Proyecto Central de promoción de convivencia saludable”. ANEP. Julio, 2012

educativa como potencialmente creadoras y reproductoras de relaciones democráticas y por lo tanto inclusivas. La problematización de la convivencia supone comprender el conflicto y reconocer que el espacio educativo es intrínsecamente conflictivo (Viscardi y Alonso, 2013). Este proyecto tiene como antecedente el componente 2 “*Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes*” del Programa de Apoyo al Fortalecimiento de Políticas Educativas (ANEP-OPP-UnaONU)<sup>5</sup> Este programa fue el que planificó y diseñó la encuesta que se analiza en el presente trabajo.

#### 4. Metodología

Se optó por un diseño de corte descriptivo. El abordaje se realizó en base a una estrategia de triangulación de análisis de fuentes secundarias: por un lado datos de la Primera Encuesta Nacional en Centros Educativos y por otro, documentos institucionales relacionados con la temática a estudiar. Según Cea D’Ancona (1998) consiste en “*la combinación de métodos de investigación (no similares) en la medición*” (p.47). Se realizó primeramente un análisis exploratorio y luego descriptivo bivariable (Cortada de Kohan y Carro, 1972) de los datos de la “Primera Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos” realizada en el marco del convenio entre ANEP-OPP y Una-ONU). Esta información deriva de la primera encuesta que se realiza en el Uruguay en el tema y resulta relevante porque refleja el período de cambios de la normativa en la convivencia en los centros educativos. La encuesta relevó percepciones de los agentes lo que posibilitó oscilar entre una perspectiva subjetiva y objetiva a la vez;

El punto de vista es una perspectiva, una visión subjetiva parcial (momento subjetivista); pero al mismo tiempo es una visión, una perspectiva tomada desde un punto, desde una determinada posición en un espacio social objetivo (momento objetivista). (Bourdieu, 1987)

En la encuesta fueron relevados centros de Primaria, Secundaria y UTU en los 19 departamentos del país donde se evaluaron percepciones de los docentes, directores y alumnos de las instituciones acerca del clima de convivencia actual y ciertos elementos que hacen a su construcción. La selección de los centros a estudiar fue estratificada por cantidad de alumnos, área geográfica y tipo de centro educativo. El peso de cada uno de los subsistemas en el total de la encuesta responde al peso de la matrícula de cada uno en el total de la matrícula de los tres subsistemas, respetándose de esta manera la proporcionalidad de los tres subsistemas (ANEP-OPP-UnaONU, 2010). En la Tabla 1. Organización de la muestra de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos. Tabla 1 se presenta la organización de la muestra:

**Tabla 1.** Organización de la muestra de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos.

	Cantidad de centros	Cantidad de Alumnos	Cantidad de docentes y directores
CEIP <sup>6</sup>	90	2045	170
CES	58	1266	17
CETP	23	399	40
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>3710</b>	<b>227</b>

Fuente: Informe de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia, ANEP-OPP-UnaONU. 2010

Para el análisis de este trabajo fueron utilizados únicamente los datos de las percepciones de docentes y responsables del Consejo de Educación Inicial y Primaria y del Consejo de Educación Secundaria<sup>7</sup> ya que se analizan como instituciones que tienen la misma lógica de enseñanza en saberes abstractos, mientras que en UTU se sumaría al análisis el componente de la educación técnica y su impacto en la conflictividad del centro. Esto se convierte en una posibilidad de estudio a futuro. Las variables tomadas en cuenta para la presente investigación fueron las que tienen que ver con el funcionamiento interno del centro, para así poder darle relevancia a la dinámica institucional al estudio:

- Subsistema (Primaria/Secundaria)
- Percepción del clima educativo
- Clima de convivencia
- Tipos de conflicto (violencia explícita e incivildades)
- Formas de resolución
- Medidas que se toman para resolver los conflictos
- Efectividad que los agentes creen que tienen esas medidas tomadas para la resolución de conflictos.

Las dimensiones que releva la encuesta se agruparon de acuerdo a los criterios teóricos expuestos anteriormente por lo cual serán analizadas según el siguiente esquema (Tabla 2):

<sup>6</sup> En Primaria se encuestó a alumnos únicamente de 6º año.

<sup>7</sup> En adelante se utilizará la denominación “Primaria” para los docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria y “Secundaria” para los docentes del Consejo de Educación Secundaria

Tabla 2. Dimensiones y variables de la Encuesta tomadas en cuenta para el análisis.

Medidas de resolución del conflicto		
Dimensión	Descripción	Variable de la encuesta
<b>Medidas de diálogo</b>	Medidas en las que se prioriza el diálogo como mecanismo de resolución	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hablar a solas</li> <li>▪ Hablar con el grupo</li> <li>▪ Convocar a la familia de los implicados</li> <li>▪ Mediar en el conflicto</li> </ul>
<b>Medidas punitivas</b>	Medidas disciplinarias o normativas que no implican una perspectiva de derechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sanción inmediata al conflicto</li> <li>▪ Expulsión de la clase</li> <li>▪ Reprender o cambiar de sitio</li> <li>▪ Llamar a la policía</li> <li>▪ Derivar el conflicto al CAP (Secundaria)</li> <li>▪ Registro en el cuaderno de conducta (Secundaria)</li> </ul>
<b>Medidas tutelares</b>	Medidas de asistencia social y prevención del conflicto. Se recurre a la ayuda de equipos multidisciplinarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recurrir al equipo multidisciplinario</li> <li>▪ Recurrir a apoyo técnico del centro</li> </ul>
<b>Medidas que se basan en la imagen de autoridad</b>	Medidas en las que se recurre a alguna autoridad del centro para la resolución de un conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recurrir al adscrito (Secundaria)</li> <li>▪ Presencia de la dirección en el aula</li> </ul>
Medidas de gestión de la convivencia		
Dimensión	Descripción	Variable de la encuesta
<b>Medidas de prevención de la violencia</b>	Medidas que tienden a cuidar los espacios del centro para prevenir hechos conflictivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización del recreo</li> <li>▪ Organización de los espacios de tránsito</li> </ul>
<b>Medidas de promoción de la convivencia</b>	Medidas que promueven la participación, el diálogo en conjunto y el aprendizaje en convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asambleas</li> <li>▪ Talleres con alumnos</li> <li>▪ Talleres con familias</li> <li>▪ Juegos cooperativos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a la Primera Encuesta Nacional en Centros Educativos (2009).

Nota: Las respuestas a estas preguntas podían ser respondidas en una escala del 1 al 5. Para el análisis fueron recodificadas del 1 al 3

Se estudiaron las variables seleccionadas con el análisis estadístico Chi cuadrado (y una corrección por el test exacto de Fisher). Este estadístico se obtiene de la comparación entre las frecuencias observadas y aquellas que cabría esperar en el caso de inexistencia de relación entre las variables” (Cea D’ Ancona, 1998: 334). Cuando el valor de  $X^2$  es inferior al 0.005, se rechaza la hipótesis nula de independencia estadística, por lo que se asume que las variables están relacionadas de forma estadísticamente significativa. (ibíd. p. 334). Debido a que esta investigación busca caracterizar a los docentes en cuanto a su ubicación en el campo simbólico que supone la institución

educativa prestando atención a las particularidades, se analizó también la frecuencia<sup>8</sup> con la que los docentes percibían cada uno de los ítems de las variables seleccionadas en tablas de contingencia, y se realizó un análisis de relación entre variables. Dado que en algunos casos los marginales (de la tabla de contingencia) tenían menos de 5 casos en más del 20% de las celdas, se interpretó la posible relación de estas variables con la corrección del test exacto de Fisher.

Por otra parte, el estudio de documentos institucionales radicó en el análisis de las definiciones que allí se pueden encontrar con respecto a la violencia, al conflicto y a la convivencia en escuelas y liceos públicos. La selección de los documentos fue intencional y también sujeta a la disponibilidad de los mismos en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Se procuró con este abordaje ir más allá de la descripción de los datos disponibles, y que el análisis culmine en la relación de conceptos que – si bien no pueden explicar - al menos estén estrechamente relacionados a la construcción del clima escolar en el sistema educativo uruguayo y a las representaciones que los docentes expresan en la encuesta analizada. La organización de la estrategia metodológica se presenta en la Tabla 3:

**Tabla 3 . Estrategia metodológica.**

	Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
<b>Diseño</b>	Exploratorio y descriptivo	Descriptivo
<b>Objetivos</b>	Describir la percepción de los docentes de Primaria y Secundaria con respecto al conflicto, la convivencia y las formas de promoverla. Realizar análisis comparativo	Observar el cambio y la transición conceptual en cuanto a la convivencia, que ha habido entre las políticas educativas propuestas por los gobiernos de la década del 90' y las de inclusión educativa del gobierno del Frente Amplio.
<b>Técnicas</b>	Estadísticos descriptivos	Análisis de normativa y regulaciones institucionales
<b>Fuentes</b>	Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos	Documentos y normativa del Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria y ANEP.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, según el diseño de esta investigación se triangularon los datos observados de la encuesta, con expresiones legales y normativas, que dieran cuenta de la perspectiva institucional relativa a la temática de convivencia escolar. Esto, para poder contextualizar histórica y políticamente las percepciones declaradas por los docentes en la encuesta. En este sentido se consideró al programa institucional como;

una estructura que responde a un determinado objetivo educativo de la sociedad y que supone o establece un determinado lazo social estable, y que asigna lugares a los sujetos, lugares en la

<sup>8</sup> Utilizando el programa SPSS 18 (*Statistical Package for Social Sciences*)

subjetividad, a los que también les asigna responsabilidades, formas de comportamiento y además les plantea una serie de exigencias, es decir, ciertos resultados (Correa González, 2009, Pág. 2).

El discurso educativo aparece como el portavoz de una serie de ideales, propósitos y políticas sociales, pero también de planteamientos teóricos que hallan sustento en presupuestos antropológicos. Entonces, en estos discursos institucionales se buscará lo que se pretende con el acto educativo desde el lugar de las políticas educativas; qué sujeto se espera en la institución educativa y para qué se lo quiere educar. El estudio de documentos que hayan vertido conceptos sobre la normatividad o la convivencia en el CEIP y en el CES se realizó de acuerdo a la búsqueda de documentos de la Administración Nacional de Educación Pública que trataran la temática de convivencia (Ver en anexo: documentos utilizados).

## 5. Análisis

### 5.1 ¿Qué expresan los docentes? Prácticas y representaciones

Se realizó una lectura de los datos que aporta esta encuesta teniendo en cuenta que el espacio escolar se caracteriza por ser una institución que busca legitimarse no sólo a nivel social sino también político, siempre está presente un desconocimiento de la violencia sino explícita, al menos simbólica que ejerce esta como sistema. Y que por lo tanto, los agentes que se encuentran a cargo de ella estarán *“predispuestos a servir por añadidura, (...) bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural reproduce”* (Bourdieu y Passeron, 1970 en: Van Haecht, 1999).

#### **Convivencia y conflicto**

Como una primera etapa del análisis se pretende explorar, de acuerdo a la hipótesis planteada, si existen diferencias significativas en las respuestas al conflicto impartidas por los docentes de Primaria y Secundaria<sup>9</sup>. Se realizaron los cruces de las medidas de resolución del conflicto y de promoción de la convivencia por la variable subsistema (resultados de cálculos en anexo). De esto se obtuvieron los siguientes resultados:

- Existen diferencias en la percepción de los docentes del CEIP y del CES en la sobre el clima de convivencia actual. Los docentes del CES están más conformes.
- No hay diferencias entre los docentes que pertenecen al CEIP o al CES en la percepción que tienen de cuáles son los conflictos más usuales, ni en la capacidad que consideran que tienen para promover un buen clima de convivencia.

- Sí hay diferencias en las medidas de resolución como expulsar de clase, hablar a solas con el alumno implicado, hablar con el grupo, convocar a las familias y aplicar una sanción.
- En cuanto a las medidas de promoción de la convivencia, si hay diferencias en las percepciones de los docentes del CEIP y del CES en la realización de talleres con familias y talleres con alumnos.

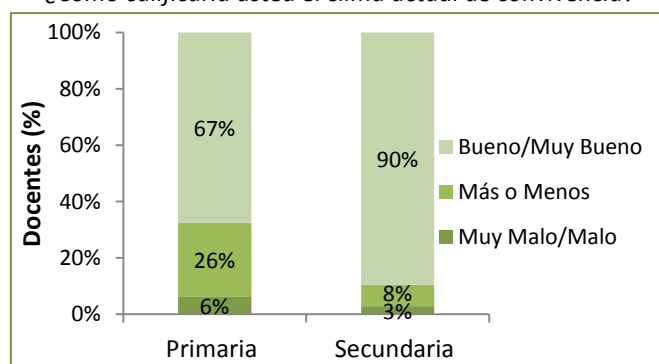
Con estos resultados surge la inquietud de responder las siguientes interrogantes:

- Dado que no hay diferencias significativas entre Primaria y Secundaria en la capacidad de los docentes de promover la convivencia ni en donde ubican el conflicto. *¿Por qué las respuestas al conflicto son distintas?*
- ¿Qué es lo que genera que casi todas las medidas de promoción de la convivencia sean más utilizadas en Primaria?

De acuerdo a estos resultados generales y a las preguntas que han surgido de la primera etapa, surge la inquietud de revisar los datos pormenorizados de qué percepciones tienen los docentes para las variables que hemos considerado relevantes. Previo al análisis del relacionamiento de los docentes con las medidas de resolución del conflicto, es necesario revisar la percepción que ellos tienen de la convivencia y de los conflictos a los que deben dar respuesta. Se torna necesario analizar: qué tipos de conflictos se perciben. Como primer elemento se destaca, en el Gráfico 1 la conformidad de los docentes con el clima de convivencia en los centros.

**Gráfico 1: Percepción sobre el clima actual de convivencia. Docentes Primaria y Secundaria.**

*¿Cómo calificaría usted el clima actual de convivencia?*



Nota: Se excluyeron las respuestas a la categoría "No sabe"

Fuente: Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2009.

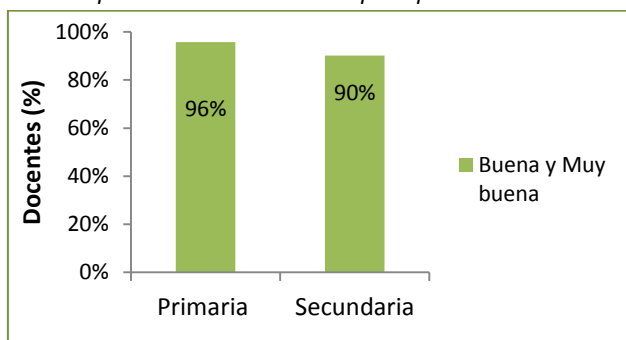
Ante esta percepción favorable de los docentes sobre el clima educativo, es posible hipotetizar que ante la encuesta puedan sentirse interpelados en cuanto a cómo resuelven situaciones tan cotidianas como los conflictos, por lo cual desean no solo mostrarse conformes con el clima en el que trabajan sino defender sus capacidades. Al respecto, cuando son cuestionados acerca de si creen tener la capacidad de lidiar con conflictos y problemáticas de convivencia ellos responden de forma



positiva (Gráfico 2). Se puede decir que en Primaria es mejor aún; el 96% de los docentes expresa que tiene una buena o muy buena capacidad para promover el clima de convivencia en su centro.

**Gráfico 2. Percepción sobre la capacidad para promover buenos climas de convivencia. Primaria y Secundaria.**

*¿Cuál cree usted que es la capacidad de los docentes para promover un buen clima de convivencia?*



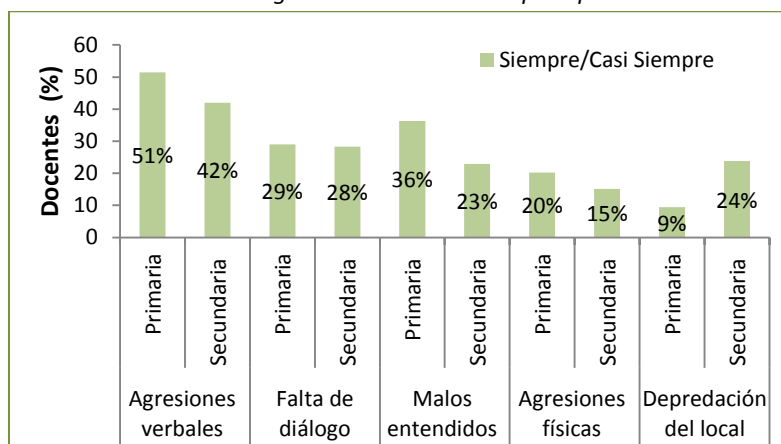
Fuente: Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2009.

Es por esto que además de la conformidad o no con el clima de convivencia es necesario profundizar en la percepción de estos actores sobre las medidas que ellos mismos utilizan para resolver estos conflictos al interior del centro educativo. Las formas en las que se resuelven los conflictos también son un indicador del concepto que tienen los docentes sobre la convivencia.

El tipo de conflicto más frecuente calificado por los docentes de ambos subsistemas son las peleas verbales, la depredación del local escolar y los malos entendidos. (Gráfico 3). Estos forman parte de los conflictos que han sido definidos como *incivilidades* (Charlot, 1997).

**Gráfico 3: Percepción sobre tipos de conflicto. Docentes. Primaria y Secundaria.**

*¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes herramientas para promover la buena convivencia?*

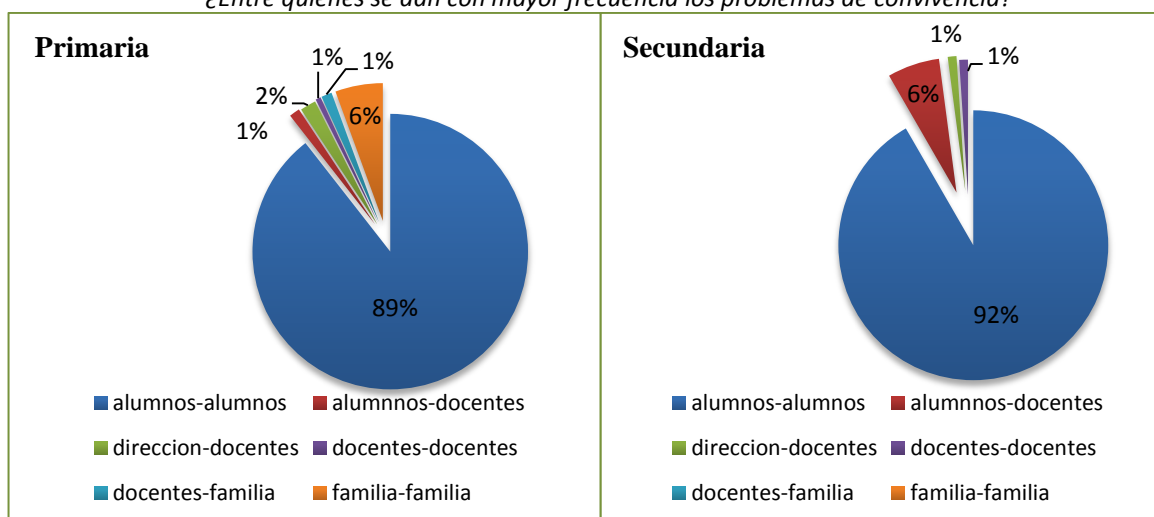


Fuente: Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010.

En términos generales la violencia física es la que ocurre con menos frecuencia, sin embargo es la que tiene superior visibilidad y la que podría estar dando una tónica de gravedad del conflicto a la luz de la opinión pública (Viscardi y Alonso, 2013).

Estos resultados, también cuestionan y se contraponen a la percepción de los docentes de que el clima educativo es muy bueno. Si bien la violencia física no es la que predomina para los docentes del CEIP ni los del CES, ellos perciben que conflictos como las agresiones verbales, la falta de diálogo y los malos entendidos son frecuentes. A partir de esto, surge la inquietud de cómo conceptualizan los docentes a la *convivencia*. En esta primera contradicción se identifica que: o bien los docentes se encuentran realmente conformes con el clima en sus centros, o bien generan una estrategia de resistencia a la pregunta de la encuesta por sentir que el espacio educativo está siendo interpelado por ella. Por otra parte, las “incivildades” no son consideradas como parte de un conflicto educativo sino como un problema de los alumnos. Esto se confirma con el resultado que presenta el Gráfico 4, donde se observa que la mayoría de los docentes percibe que los conflictos se dan con mayor frecuencia en la relación alumno-alumno. Es decir que en la percepción de los docentes, el conflicto se ubica casi exclusivamente en la relación entre los alumnos.

**Gráfico 4: Entre quiénes se dan con mayor frecuencia los conflictos. Docentes. Primaria y Secundaria.**  
 ¿Entre quienes se dan con mayor frecuencia los problemas de convivencia?



Fuente: Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010.

### 5.1.1. La resolución de los conflictos

La conformidad de los docentes con el clima de convivencia vuelve más interesante aún el análisis de la resolución de conflictos y las normas que se aplican. Se ha abordado un tipo de conflicto que es el que se genera mediante *incivildades*, ahora es importante dar cuenta de aquella violencia que se ha considerado como *violencia simbólica* que en la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1995) significa la imposición de ciertas arbitrariedades culturales. Se supone en este trabajo, que las instituciones educativas, mediante las normas que aplican se encuentran reproduciendo un tipo de violencia. En este sentido se asume, que en un estado de dominación que se aplica una norma la misma tiene como efecto –buscado o no – identificar lo que *está bien* de lo que *está mal*, excluyendo a todo aquel que no la cumpla.

Para el análisis de las medidas que se utilizan para resolver los conflictos se utilizó la clasificación que fue presentada en el apartado metodológico que es propuesta por Viscardi y Alonso (2013) en trabajos antecedentes. La misma, diferencia entre tres tipos de medidas;

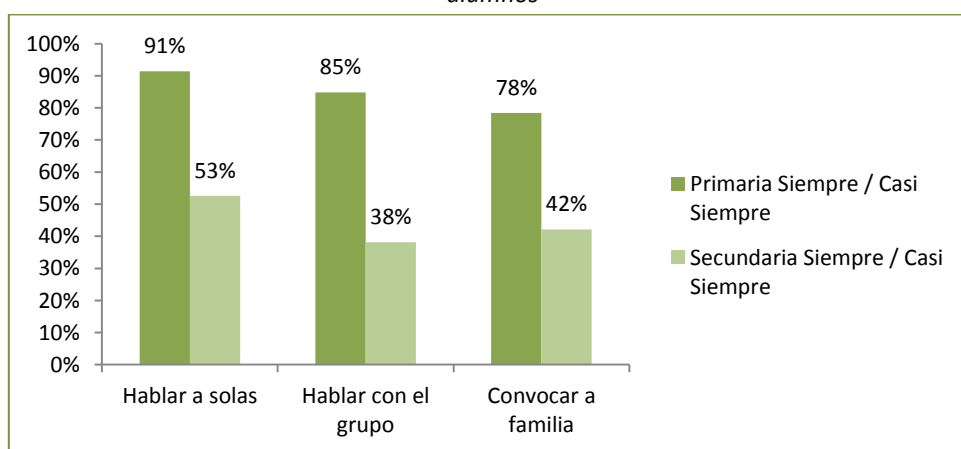
- Medidas Tutelares: de asistencia social y prevención del conflicto. Se recurre a la ayuda de Equipos multidisciplinarios.
- Medidas Punitivas: disciplinarias o normativas, que no implican una perspectiva de derechos.
- Medidas Dialógicas: medidas que se corresponden con un modelo que tiene herramienta principal el diálogo, basado en una perspectiva de derechos y sobretodo en la construcción de normas de forma participativa. (Un ejemplo de ello es la idea que se encuentra detrás de la creación de los Consejos de Participación).

A esta clasificación se han agregado las medidas que se basan en recurrir a las autoridades como directores o adscriptos.

En el Gráfico 5 se presenta la percepción de los docentes acerca de cuan frecuentemente consideran que los conflictos son resueltos mediante medidas que utilicen el diálogo como herramienta principal. Las **medidas dialógicas** de resolución del conflicto resultaron más frecuentes entre las percepciones de los docentes de Primaria que en los de Secundaria. De todas maneras, este diálogo no necesariamente se da en ámbitos colectivos y con participación de todos los alumnos, ya que la medida que en su percepción aparece con mayor frecuencia es el diálogo únicamente con los alumnos implicados en los conflictos. Además, se observa que en Secundaria hay una menor percepción de cuanto se recurre a la familia cuando los conflictos se suscitan.

**Gráfico 5: Percepción sobre medidas dialógicas. Docentes. Primaria y Secundaria.**

*Indique con qué frecuencia adoptan los docentes las siguientes medidas cuando se producen conflictos entre alumnos*

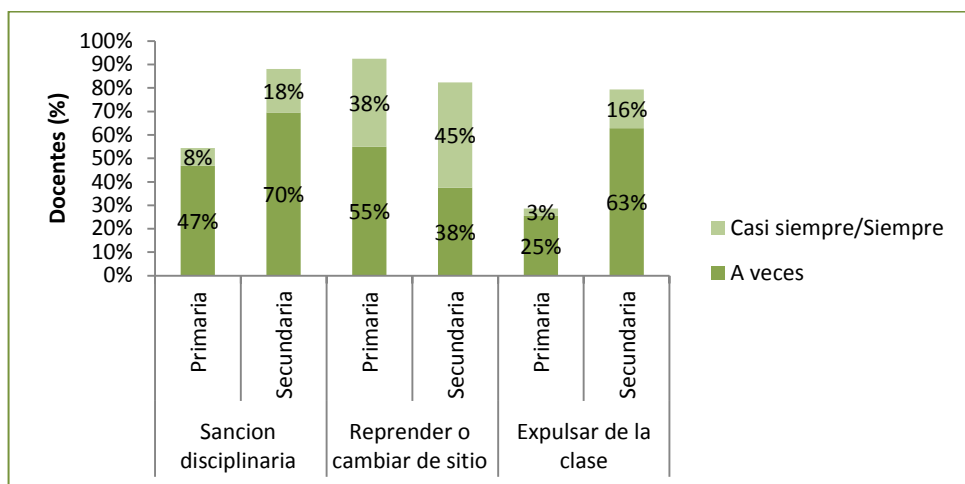


Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010.

En cuanto a las **medidas punitivas**, se constató una diferencia entre la percepción de los maestros y profesores. En Secundaria es mucho mayor la percepción de la utilización de sanciones disciplinarias. El punto que se considera más destacable en la respuesta de los docentes de este subsistema, es la frecuencia con la que perciben las expulsiones de clase; el 62% de ellos considera que éstas son utilizadas “a veces” y el 16% de ellos las percibe siempre. Es decir que la expulsión es una medida frecuente y legítima entre los docentes del liceo (Gráfico 6).

**Gráfico 6: Percepción sobre utilización de medidas punitivas. Docentes. Primaria y Secundaria.**

*Indique la frecuencia adoptan los docentes las siguientes medidas cuando se producen conflictos entre alumnos*

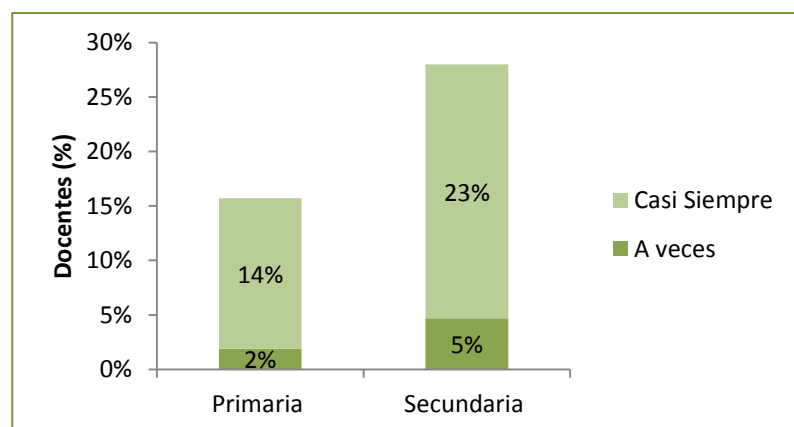


Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010

La percepción de los docentes en cuanto a recurrir a la policía ante un conflicto, considerada como otra medida punitiva, se presenta en el Gráfico 7. En Secundaria es utilizada más frecuentemente; el 23% de los docentes percibe que alguna vez es utilizada

**Gráfico 7: Percepción sobre recurrir a la policía. Docentes. Primaria y Secundaria.**

*Indique la frecuencia adoptan los docentes las siguientes medidas cuando se producen conflictos entre alumnos*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos.

La percepción de la utilización de esta medida sobre todo por los docentes de Secundaria plantea una contradicción con respecto al alto porcentaje de ellos que perciben un buen clima de convivencia.

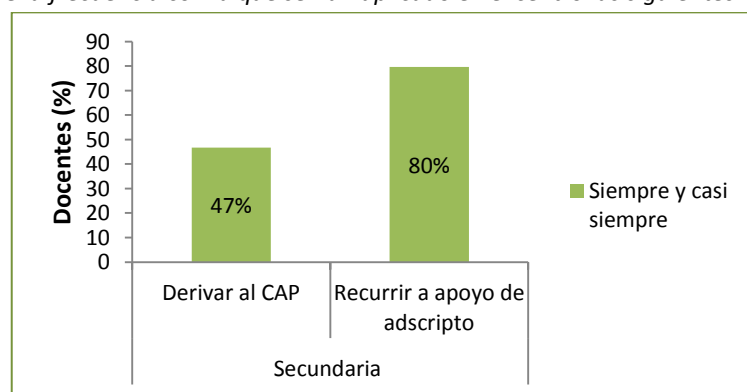
A su vez, se constata otra contradicción entre la percepción de utilización de esta medida y la perspectiva de derechos humanos que intentan introducir las Políticas de Inclusión Educativa. Esto podría estar indicando que esta perspectiva no ha permeado del todo la lógica de funcionamiento institucional en torno a la resolución de los conflictos que se dan entre los alumnos en los centros educativos.

Las diferentes medidas con lógica punitiva que se han presentado anteriormente, funcionan por la aplicación de una norma en apariencia neutral. Sin embargo, su efecto aparta y excluye al que es sancionado, por haberse alejado del lugar de *normalidad*. En este sentido, las sanciones aplicadas con lógicas punitivas excluyen a los alumnos de lo que se espera de ellos como tales. Asimismo no permiten la reflexión sobre el conflicto, ya que sus causas y su resolución no son compartidas o cuestionadas, sino aplicadas con una lógica jerárquica.

### 5.1.2 La búsqueda de soluciones fuera del aula

En Secundaria es la figura del adscripto<sup>10</sup> que adquiere relevancia en la búsqueda de soluciones al conflicto fuera del aula; el Gráfico 8 muestra que el 80% de los docentes percibe que “Casi Siempre o Siempre” se recurre a ellos cuando ocurre un conflicto entre alumnos. El Consejo Asesor Pedagógico (CAP), se trata de un órgano previsto para evaluar y juzgar (a solicitud de los docentes) qué medidas aplicar ante un conflicto entre alumnos o una mala conducta de alguno de ellos.

**Gráfico 8: Percepción sobre recurrir al CAP y al adscripto. Docentes. Secundaria**  
Indique la frecuencia con la que se han aplicado en el centro las siguientes medidas



Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010

Según la percepción de los docentes de Secundaria, la existencia de mecanismos que tienen que ver con una institución que define sus reglas de forma tradicional están aún vigentes ya que existe la

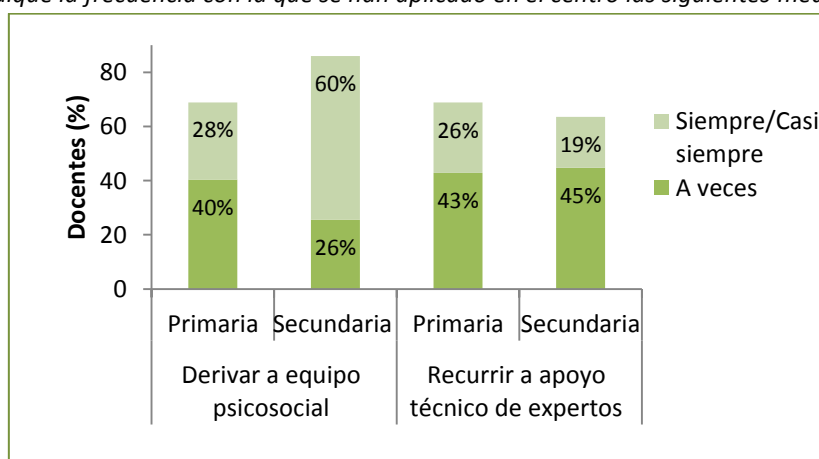
<sup>10</sup> Para ver definición, ver anexo.

resolución de conflictos mediante este consejo. En el Artículo 24 del estatuto del estudiante, se define que: “El C.A.P. realizará una investigación tendiente a la averiguación de los hechos realmente acaecidos, en la cual recabará toda la prueba pertinente (documental, testimonial, pericial, etc.)”. Se legitima la existencia de una lógica “judicial” de resolución de los conflictos, donde se realiza una investigación sobre lo que sucedió y luego los miembros del Consejo actuando como “jueces” dictaminan una resolución.

En este sentido el liceo se torna un espacio diferente a la escuela; los alumnos de Primaria tienen como primera referencia del mundo adulto a sus maestros, mientras que en el liceo, los alumnos tienen otras referencias como el adscripto y CAP. Contrariamente a esta organización jerárquica de Secundaria, en Primaria no están previstas y es el maestro en conjunto con el director quien ocupa el lugar de referencia y representante de la autoridad para dirimir los conflictos.

Por otra parte, las medidas que se han definido como **tutelares**, tanto buscar apoyo en el equipo multidisciplinario como en los técnicos sociales del centro, según la percepción de los docentes de ambos subsistemas es una medida que se utiliza con frecuencia (Gráfico 9).

**Gráfico 9: Percepción sobre medidas tutelares. Docentes. Primaria y Secundaria.**  
Indique la frecuencia con la que se han aplicado en el centro las siguientes medidas



Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos.

Si bien se considera que el apoyo externo es necesario ante un conflicto, esto indica que el mismo, es ubicado fuera del tiempo pedagógico en el aula. Nos habla de una manera más de dejar el conflicto fuera de lo cotidiano, y hacerlo exterior a la dinámica de clase. Para algunos docentes alejar el conflicto del aula es una opción. Quizás por un sentimiento de que no pueden lidiar con ellos, quizás por considerar que éstos no forman parte de tal espacio, y por lo tanto deben ser resueltos o tratados “por otros”.

### 5.1.3 Los conceptos sobre la convivencia y las formas de promoverla.

En otro apartado de la encuesta se propuso a los docentes que definieran qué era para ellos un *buen* clima de convivencia (mediante una pregunta abierta). Tanto los docentes de Primaria como los de Secundaria, destacaron que *el respeto* es un valor fundamental para ellos. Es importante destacar

el análisis de este concepto, ya que los docentes están reclamando respeto por su posición jerárquica en el espacio educativo.

Se identifican según Núñez (2011) tres formas de conceptualizar al respeto:

- a) *Respeto como cualidad del alumno/a para evitar la violencia.* Se busca un “respeto a la autoridad” para prevenir la violencia entre los alumnos. Como consecuencia, el conflicto pasa a ser responsabilidad únicamente de los alumnos.
- b) *Respeto del alumno/a para con la autoridad escolar.* En este caso, los alumnos respetan a la institución, que deviene en un respeto a los representantes legítimos de la misma, que serían los docentes.
- c) *Respeto entre jóvenes y adultos para el trabajo pedagógico.* Se considera que el respeto entre jóvenes y adultos es un como atributo indispensable para la acción educativa.

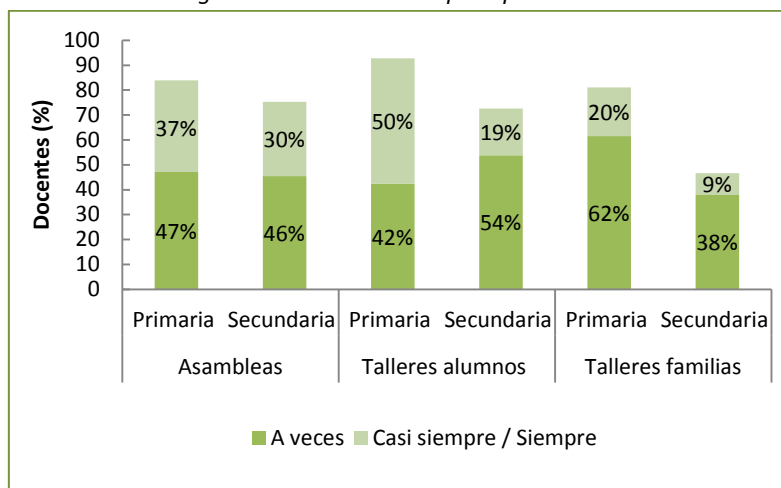
Si bien no es posible caracterizar completamente las respuestas de los docentes en ninguna de estas categorías, se puede reconocer que estos elementos pueden ser encontrados en sus opiniones. Independientemente de estos tres sentidos que se le atribuye al “pedido de respeto” de los docentes todos tienen en común que reclaman para sí un orden jerárquico, sino avalado por su posición en el campo, por la pertenencia al orden jerárquico de la propia institución. Además de las opiniones de los docentes, se pueden encontrar referencias al respeto en documentos institucionales. El Estatuto del estudiante de la Enseñanza Media por ejemplo estipula que *“el alumno deberá tener trato respetuoso y, por lo tanto, abstención de hechos de violencia y de provocaciones o incitaciones a la violencia como también de conductas o uso de términos injuriosos”* (Art.15). En este apartado, se ve que el conflicto es asociado claramente a una pérdida del respeto como cualidad del alumno.

En este sentido se vuelve interesante preguntarse si este pedido de respeto de los docentes no estará en relación con cambios en las dinámicas del disciplinamiento y la autoridad en el espacio escolar. Se retomará este punto más adelante.

Por otra parte, más allá de la concepción que tengan los docentes sobre la convivencia, las medidas para promoverla no sólo hablan de las formas en las que el control es concebido en cada subsistema sino también de la forma en que los nuevos discursos acerca de la educación, han sido adquiridos por los actores responsables de interpretarlos y traducirlos a la cotidianidad del centro.

El Gráfico10, presenta las medidas que se han considerado de promoción de la convivencia, como las asambleas y los talleres. Primeramente, es importante destacar que este tipo de actividades es frecuente para los docentes de ambos subsistemas. Asimismo, es relevante que el 92% de los docentes de Primaria percibe los talleres con alumnos como una medida usual mientras que en secundaria son el 73% de ellos. El trabajo en talleres con familias también es más frecuente para los docentes de Primaria (82%) que para los de Secundaria (47%). Se observa aquí que el trabajo con las familias, es otro elemento que podría estar diferenciando a las percepciones de los docentes de Primaria y Secundaria.

**Gráfico10: Percepción sobre medidas de promoción de la convivencia. Docentes. Primaria y Secundaria.**  
 ¿Con qué frecuencia se utilizan las siguientes herramientas para promover la buena convivencia en la escuela?



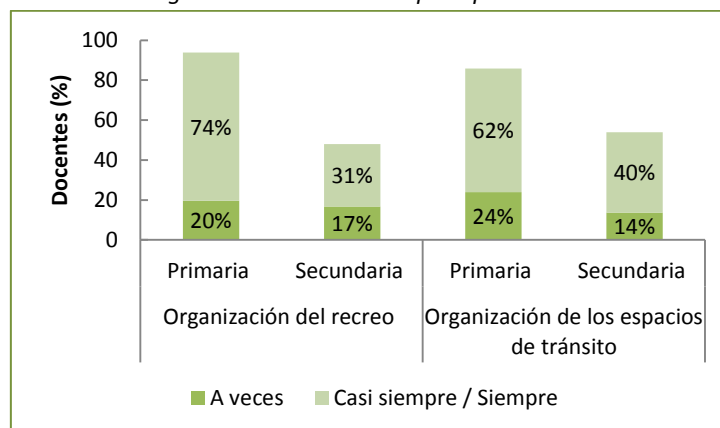
Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos.

A los efectos del análisis, éstas medidas han sido clasificadas según las que atiendan a 1) *la prevención de la violencia*, o 2) *aquellas que tienden a la promoción de la convivencia* (Rodríguez y Barbero, 2009). Las diferencias entre Primaria y Secundaria en torno a las medidas de promoción de la convivencia mediante la participación en la toma de decisiones y la discusión de los conflictos, como son los talleres y las asambleas, no son importantes en términos porcentuales. Las asambleas y los talleres, pueden ser entendidos o interpretados como un puntapié inicial para la práctica del diálogo y la discusión de los conflictos en ámbitos colectivos por lo que se consideran estos datos como un hallazgo de que la discusión entre los docentes y los alumnos es frecuente. Es en este aspecto que las formas de promoción de la convivencia adquieren importancia. Éstas podrían ser un indicador de que el proceso de cambios en las conceptualizaciones sobre las normas en los centros educativos y su forma de aplicación han cambiado. Según la percepción de los docentes, existen hoy instancias colectivas de discusión y participación, en donde compartir perspectivas y opiniones acerca del relacionamiento en el centro.

Si bien para estudiar la legitimidad de las medidas analizadas anteriormente, es necesaria una profundización de corte cualitativo, es posible aproximarse a la consideración de los docentes en torno a su opinión sobre la efectividad que poseen estas medidas para resolver los conflictos. La *organización de los recreos y de los espacios de tránsito*, que indican la presencia de alguna autoridad del centro en estos espacios, son medidas percibidas con más frecuencia entre los docentes de Primaria que para los docentes de Secundaria (Gráfico 11).



**Gráfico 11. Percepción de medidas de prevención de la violencia. Primaria y Secundaria.**  
 ¿Con qué frecuencia se utilizan las siguientes herramientas para promover la buena convivencia en la escuela?



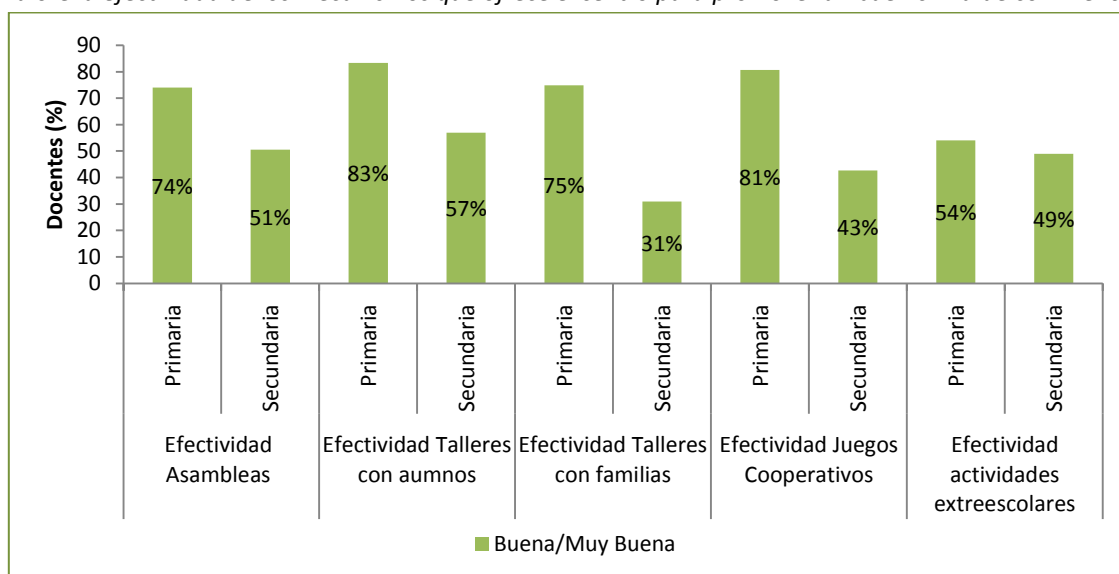
Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos

Estas percepciones se asocian a un modelo de institución donde se opta por “cuidar” todas las instancias, todos los espacios que el niño utilice. Se puede en este aspecto, pensar a Primaria como un subsistema que históricamente ha estado pensado para el cuidado tutelar de los niños resguardando a la “infancia en peligro” (Donzelot, 1990). Esto genera una red en torno al niño, que da lugar a ciertas formas de control que lo colocan en un lugar nulo, inhabilitándolo para participar en la decisión de las normas que regirán su pasaje por la institución. Posiblemente, Primaria pueda estar atravesando un proceso en el cual innovar en las herramientas para la promoción de la convivencia le sea difícil por ser una institución de tradiciones arraigadas, quedando estancada en la protección mediante el control, y la prevención de los episodios de violencia.

A su vez, los docentes de Primaria perciben una utilidad mayor de las medidas de promoción de la convivencia que los docentes de Secundaria (Gráfico 12). Los talleres con alumnos parecen ser las mejores instancias para promover la convivencia tanto para los maestros como para los profesores. Asimismo, para los docentes de Primaria tienen una alta efectividad los juegos cooperativos (81% de ellos expresó que es una medida *buena o muy buena*).

### Gráfico 12 Percepción sobre la efectividad de las medias de promoción de convivencia. Primaria y Secundaria.

Valore la efectividad de los mecanismos que ofrece el centro para promover un buen clima de convivencia



Fuente: Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010.

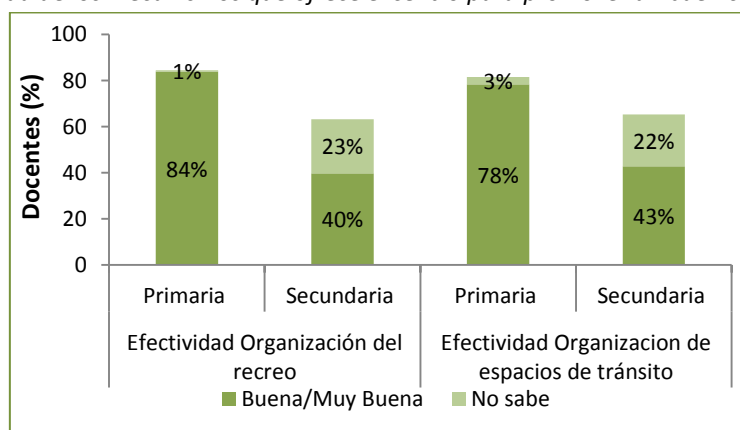
Una vez más aparece que la percepción de los docentes de Secundaria sobre el trabajo en convivencia con las familias, no es tan favorable. De hecho es la medida que los docentes de este subsistema consideran menos efectiva, siendo el 31% de ellos que la consideran como *buena o muy buena* en comparación con los docentes de Primaria que son un 75%.

Las medidas de promoción de la convivencia, confirman la tendencia que ya se analizó con las medidas de resolución del conflicto, los mecanismos de gestión de la convivencia que implican herramientas dialógicas son consideradas más efectivas por los docentes de Primaria.

Por otro lado, se encuentra que la efectividad de las medidas que se han agrupado bajo la categoría de *prevención de la violencia*, diferencian de forma más significativa las opiniones de los docentes y los maestros acerca de aquellas. Se observa en el Gráfico 13 que la organización tanto de los espacios de tránsito dentro del centro escolar como de los recreos, es una medida más efectiva para los docentes de Primaria. Esto coincide también con la tendencia a utilizar estas medidas.

**Gráfico 13. Percepción sobre la efectividad de la utilización de medidas de prevención de la violencia. Docentes. Primaria y Secundaria.**

*Valore la efectividad de los mecanismos que ofrece el centro para promover un buen clima de convivencia*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos, 2010.

Por otra parte, es destacable en este aspecto, la proporción de docentes que respondieron *no sabe/no contesta* respecto de la efectividad de las medidas sobre las que fueron consultados. En la Tabla 4, se muestra que el promedio de docentes de Secundaria en este punto, fue mayor que el de Primaria: en promedio el 20% de ellos contestó “no sabe” con respecto a la efectividad de las medidas de promoción de la convivencia.

**Tabla 4. Promedio que respondieron no sabe a la pregunta sobre efectividad de las medidas. Primaria y Secundaria.**

*Valore la efectividad de los mecanismos que ofrece el centro para promover un buen clima de convivencia*

	Primaria	Secundaria
Efectividad Asambleas	6%	13%
Efectividad Talleres con alumnos	1%	13%
Efectividad talleres con familias	3%	26%
Efectividad juegos cooperativos	1%	26%
Efectividad actividades extraescolares	13%	18%
Efectividad organización del recreo	1%	23%
Efectividad organización del recreo	3%	22%
Promedio de Subsistema	4%	20%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Nacional de Convivencia (2010)

Esto podría estar mostrando que muchas veces los docentes pueden no tener claro cuál sería la mejor medida a utilizar ante los conflictos que se presentan en la institución, sobre todo si se trata de un docente o responsable del CES.

## 5.2 Formato y gramática escolar de la convivencia

Se intenta en este apartado comprender en el marco de qué estructura normativa se pueden encontrar los cambios en las concepciones sobre la convivencia que se han dado en las últimas décadas en el sistema educativo. Al tiempo que se pretende relacionar esto con las respuestas que han

dado los docentes en la encuesta. En el estudio de documentos de la institución educativa pública se intentarán abordar los supuestos políticos que rigen la dinámica institucional de los centros educativos en base a tres ejes; a) conflictividad y convivencia, b) normativa y disciplinamiento, c) visiones sobre el sujeto pedagógico y d) formas de participación.

#### a. Conflictividad y convivencia en la escuela

En cuanto a los conflictos específicamente, se plantea que éstos son responsabilidad de los alumnos que además refieren a problemas de conducta que estos presentan. Asociando el conflicto a problemas de “la personalidad” del niño:

El gran problema de los llamados “trastornos de conducta” y “agresividad” en la escuela son, en general, formas de respuesta espontánea de los niños ante la frustración, la angustia y el conflicto; es lo que saben hacer para calmar el malestar psíquico (*Propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo*, ANEP, 1997)

Se puede ver aquí la descripción que se hace del conflicto y la violencia en los alumnos, es colocado bajo la responsabilidad exclusiva del niño, desconociéndose así, diversas formas de violencia institucional como las arbitrariedades culturales, los sentidos de las normas y las concepciones que aquí se analizaron. Se advierte una forma de describir las causas de los conflictos relacionada con un análisis desde la psicología o la psiquiatría y no guardan relación con concepciones pedagógicas.

En los documentos estudiados se identifica la matriz tutelar de la escuela Primaria. En este sentido, en un documento del año 1997:

La escuela medio social distinto y muchas veces con valores contradictorios al medio familiar y territorial del que provienen los niños debe procurar un clima de vivencias e intercambios que faciliten la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal de valores. El cuestionamiento de la calidad humana de las influencias recibidas en cada escenario particular es función específicamente educativa del centro (*Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo*, ANEP, 1997)

El objetivo de la educación es transmitido con una pretensión de que la escuela haga las veces de *policía de la familia* (Donzelot, 2008) en la que el cuidado del niños pasa a ser su función en conjunto con el trabajo social. En este caso se presenta a la escuela como un espacio que tiene el fin de moralizar al alumno y diferente al mundo exterior que tiene que influir de otra manera a los niños, cuestionando la educación que reciben fuera de ella. Entonces, también se expresa una forma de conceptualizar a la escuela como *segura*, como rodeada de un cerco o una fortaleza (Antelo, 2007). Esta escuela se pretende moralizante y con la capacidad de influir y socializar al niño de una forma diferente a la que ha recibido fuera de ella. Mediante lo que Charlot (2008) denominaría un “cerco simbólico” se separa el *afuera* del *adentro*, considerando que el niño es aún “puro” de todas las influencias de la sociedad, y que la escuela debe no solo inculcarle los nuevos valores, sino también,

cuestionar los que ya ha adquirido fuera de ella. El ejemplo paradigmático de una escuela que se pretende tutelar es el formato escolar propuesto para las escuelas de Tiempo Completo que fue pensado durante la década de los 90' con el objetivo de inculcar en los niños los valores y aptitudes que la sociedad necesita o pretende de él partiendo del supuesto de que las carencias que el niño tenga repercuten directamente, en su relación con el aprendizaje y con la escuela; convirtiéndolo así en un *niño carente* (Martinis, 2006). Esta desconfianza que los docentes tienen “del afuera” no es una casualidad y no solo está expresada en los proyectos pedagógicos (como en los de las escuelas APRENDER o las de Tiempo Completo) sino que es transmitida también por las autoridades de la institución. En este caso, en un documento CES se comunicaba lo siguiente:

Hay que considerar que no toda la sociedad quiere aprovechar las oportunidades que el sistema educativo le brinda. Hoy en día vemos que existen jóvenes estudiantes y padres que en vez de tomar la concurrencia a clases en nuestras instituciones educativas como una posibilidad de cambio y mejoramiento personal, lo toman como un trámite que les permite acceder a otros beneficios que brinda el gobierno. Conocido es el caso del cobro de la asignación familiar que brinda el BPS (...) y lo que es más significativo, y lo vemos cotidianamente en nuestras aulas, es que esos jóvenes como no tienen interés en aceptar la educación que intentamos brindarles, crean climas de clase inapropiados (...) donde se dan problemas de conducta, es imposible aprender. (CES, 2008; 212)

Este fragmento que se escribe en un diagnóstico de la educación *hoy* habla de que existe en la institución una desconfianza sobre las posibilidades de educar a esos jóvenes que según el documento, asisten al sistema educativo, únicamente en la búsqueda de más prestaciones sociales. Y esto está ligado, en el mismo texto, a los problemas de conducta que - se supone - **ellos** generan. El conflicto entonces, es ubicado en los estudiantes. Ellos y su contexto son la causa de la conflictividad en la institución. Queda plasmado que aún existen percepciones sobre la inclusión educativa que – si no reproducen – estarían reforzando procesos de exclusión y estigmatización, cuando lo que se pretende desde la aprobación de leyes basadas en la perspectiva de derechos humanos es exactamente lo contrario.

A pesar de que la agresividad en sus distintas manifestaciones y la dificultad de aceptación de límites son problemas muy frecuentes e inquietan a los maestros, en la observación de niños de escuelas de zonas pobres es aún más importante la pasividad de los niños y la dificultad que presentan para situarse como sujetos responsables y determinantes de sus acciones (...) (*Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo*, ANEP, 1997)

En este sentido también se ve un “cerco simbólico” a los alumnos considerados carentes e imposibilitados de aprender ya que no cuentan con las capacidades. Al decir de Charlot (2008) a estos jóvenes se los excluyó de la enseñanza antes de haber ingresado. Su relación con el saber está coartada antes de que ellos asistan, y cuando asisten al centro educativo, la desconexión en la

relación entre sus representaciones, las expectativas de los docentes y el acceso al saber es tal, que fácilmente conformará para estos alumnos una barrera *de sentido*.

Se ha planteado anteriormente, una transición en el sentido con que las políticas educativas intentan enmarcar las relaciones de convivencia en el espacio escolar. La transición de la que se ha hablado en este trabajo, a partir del año 2010, queda en evidencia cuando se tramite los objetivos de las políticas educativas:

Las políticas educativas no deberían entonces orientarse a lo epifenoménico e instrumental, es decir a las manifestaciones externas consideradas no deseadas de las culturas juveniles, como el desinterés por la educación y la violencia, entre otras, sino abordar esas problemáticas desde la complejidad de sus múltiples causas e interrelaciones, buscando construir con los involucrados nuevos sentidos, proyectos personales de vida y nuevas formas de convivencia democrática (ANEP, 2010b; 31)

Se identifica aquí, la intención discursiva de cambiar la perspectiva de las políticas educativas y abordar los problemas que existen hoy en las instituciones educativas de otras formas con respecto a lo que se venía haciendo. Se intenta dejar de lado la perspectiva de que los conflictos y violencias sean consecuencia de ciertas actitudes de los alumnos para pasar a concebirlos como un fenómeno social, complejo y dinámico, que no se puede solucionar desde un solo lugar o rol en el centro educativo, sino que es en el compartir opiniones, participar y construir entre todos los actores una institución que posibilite la construcción de ciudadanía.

Un hito relevante en el transcurso de las transformaciones que sistema educativo realizó con respecto a la convivencia fue la aprobación de la Ley de Educación 18.437 del 2008<sup>11</sup> que plantea un giro conceptual en el sentido de que la participación y la educación en derechos humanos pasan a ser pilares fundamentales. En uno de sus artículos, dicha ley plantea:

La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Art. 9).

Se ha dado cuenta de que más allá de cada subsistema, hay ideas que atraviesan conceptualmente a la institución educativa. Por un lado, a) la conceptualización del conflicto como una responsabilidad entera del alumno; b) la escuela como una institución tutelar y segura y c) una visión de institución escolar que espera a alumnos que, si provienen de un contexto desfavorable, si tienen ese *hándicap personal* del que conceptualiza Charlot (2008) por la ubicación social de donde provienen, esto impactará no sólo en sus resultados educativos, sino en las formas que tengan de relacionarse con la escuela o el liceo.

---

<sup>11</sup> <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm>

### b. Normativa y disciplinamiento

*¿Cuáles son los caminos que prevé, o ha previsto, el sistema educativo para la resolución de estos conflictos que se suponen responsabilidad del alumno?*

En cuanto a normativas de regulación de la convivencia en general, se puede encontrar en Secundaria el **Reglamento de Comportamiento del Alumno (RCA)**<sup>12</sup> que explicita los deberes de los alumnos, y que luego pasa a ser el **Estatuto del estudiante de la Educación Media (EMM)**<sup>13</sup> que es vigente aún hoy. Si bien constituyen ambos reglamentos de cómo debe comportarse el alumno en la institución entre ellos hay varias diferencias, que al mismo tiempo que muestran formas de resolver el conflicto y de considerar al alumno, también ilustran como ejemplo, los cambios que se han dado en las normativas desde el cambio de perspectiva que se ha dado en la educación. El y en él existen varias diferencias con el estatuto vigente que parecen ser importantes de estudiar para dar cuenta de los cambios en las formas de pensar en la convivencia.

El EMM introduce como primera perspectiva la visión desde los derechos humanos. El mismo explicita que está basado en los Derechos del Niño (1990) y en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 17.823, 2004), que declaran la educación como un derecho esencial de todo niño, niña o adolescente. Desde este enfoque de derechos es que también explicita su finalidad; que es garantizar el pleno ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos en el ámbito educativo. Esto es un cambio radical con respecto a la perspectiva que explicitaba el anterior reglamento que buscaba *establecer límites*. Entre otras limitaciones, el reglamento consideraba una falta muy grave la ocupación de los liceos por suponerse un obstáculo a la acción pedagógica. Además el RCA coloca al Director del centro como la figura de autoridad del centro en tanto se lo denomina como el receptor de la comunicación de los hechos que puedan acontecer en el ámbito educativo. El artículo primero versa de la siguiente manera: *“comunicar a la Dirección todo hecho o acción de comportamiento que dificulte la actividad educativa y el mantenimiento de la función pública.”* (Art.1)

En cuanto a los deberes del estudiante, este reglamento enumera faltas leves y faltas graves que pueden acontecer, entre las cuales se encuentra como falta grave la Ocupación de los centros educativos o realizar otras acciones que alteren el funcionamiento institucional y lesionen el legítimo derecho y el deber de las autoridades a prestar el servicio de enseñanza, de los Profesores a impartir la docencia y de los estudiantes a continuar normalmente sus estudios (Art. 12). En este punto, hubo un cambio importante en cuanto a la perspectiva de la participación

En cuanto a la **resolución de los conflictos** específicamente, la expulsión aparece como la primera medida a la que puede recurrir un docente en caso de que ocurra algún hecho conflictivo

---

<sup>12</sup> Para ver texto completo ir a Anexo

<sup>13</sup> Idem.

en clase (art. 17). También la suspensión es posible en este reglamento. Si bien se trata del reglamento del comportamiento del alumno, en ningún momento aparecen éstos como participantes de las decisiones sobre las faltas, o las conductas impropias para un centro educativo. Es decir que se imponen sanciones o limitaciones y no se explicitan siquiera ante qué hecho se aplicarían. Para poder ilustrar los cambios más significativos entre el RCA y el EEM, se ha confeccionado una tabla comparativa. La comparación se presenta en la Tabla 5.

**Tabla 5 Comparación del Reglamento de Conducta del Estudiante y del Estatuto del Estudiante de Enseñanza Media.**

Dimensiones	Reglamento de Conducta del Alumno	Estatuto del Estudiante de Educación Media
Período	Aprobado en 1996 – Derogado en 2005	Vigente hasta la actualidad : Aprobado en el 2005
Perspectiva	No se menciona una perspectiva desde donde se construye el documento	Basado en la Convención de Derechos del Niño (1990) y el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004)
Finalidad	<i>“Establecer los límites en que se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos”</i>	Desarrolla los derechos y responsabilidades del estudiante para garantizarle el ejercicio de una ciudadanía plena y la inserción plena en la sociedad”
Derechos de los Estudiantes	En el Artículo 12 se expresa que se considera una falta <i>muy grave</i> ocupar locales educativos, o realizar otras acciones que alteren el funcionamiento institucional y lesionen el legítimo derecho y el deber de las autoridades a prestar el servicio de enseñanza, de los Profesores a impartir la docencia y de los estudiantes a continuar normalmente sus estudios.	Se menciona la libertad de expresión en el Artículo 5 y el Derecho de Reunión y Asociación de los estudiantes en el Art 7 y 13. Y se deroga específicamente el <i>Reglamento del Comportamiento del Alumno</i> por contener un elemento que va en contra de estos derechos.
Órgano consultivo ante conflictos	COE: órgano previsto para tomar decisiones del centro docente cuando se suscitan conflictos en el alumnado.	CAP: órgano para considerar la situación del centro y los comportamientos estudiantiles. El Director participa pero no tiene ni voz ni voto.
Figura relevante	El director del centro	Los docentes y estudiantes, se crea el Consejo de Participación

Fuente: Elaboración propia en base al Reglamento de Conducta del Estudiante (1996) y el Estatuto del Estudiante de la Educación Media



Ambos reglamentos prevén la conformación de un órgano que tome decisiones con respecto a los conflictos que se suscitan en el liceo. El RCE prevé la conformación del **Consejo de Orientación Educativa (COE)**. Y EEM prevé la creación del **Consejo Asesor Pedagógico (CAP)**. Entre ellos hay varias diferencias sustanciales que también indican cambios en las conceptualizaciones sobre el conflicto, y sobretodo sobre qué lugar ocupa el alumno en el centro;

- a) Quién lo convoca: El COE siempre es convocado por el Director, que tiene voz y voto en todas las decisiones que conciernen al órgano. El C.A.P. es convocado por la dirección del centro o alguno de sus integrantes, sin perjuicio de ello deberá realizar, por lo menos, una reunión ordinaria mensual, para considerar la situación del centro docente y los comportamientos estudiantiles. En las reuniones ordinarias participará necesariamente el Director, con voz y sin voto.
- b) Se advierte una continuidad de una lógica judicial en el tipo de resolución de los conflictos que se plantea por estos dos consejos; en ambos reglamentos aparecen términos como "relevar las pruebas pertinentes" o que se deberá realizar "investigaciones sobre los hechos acaecidos".
- c) Participación de los alumnos: Si bien uno de los integrantes del CAP es electo por los alumnos (en el COE los integrantes son electos por el director del centro). En ninguno de los procedimientos que prevén estos reglamentos se identifica una instancia de discusión – sino sobre las normas aplicadas – al menos sobre los hechos acontecidos. La única instancia en la que está prevista la presencia del alumno es para *dar testimonio de lo acontecido*. Se nota aquí un tratamiento del alumno como culpable a priori de lo que haya sucedido, y en el caso de que si sea necesaria una medida disciplinar tampoco este tiene incidencia en la decisión.

Es necesario destacar que hasta la aprobación de la nueva Ley de Educación no existían los reglamentos de convivencia como tales. A partir de la implementación de los Consejos de Participación, previstos en esta ley, se reglamenta que cada centro deberá generar su propio reglamento en éste consejo. El avance en la implementación de los Consejos de Participación es aún paulatino ya que están instalados en el 60% de los centros de Primaria y en el 50% de los de Secundaria (Viscardi y Alonso, 2013). Estos constituyen un cambio sustantivo en la lógica de construcción de los reglamentos de convivencia. Ya que en estos consejos, participan no solo los docentes, sino los alumnos, los padres y la comunidad involucrada con el centro.

Según Charlot (2008) "no existe relación con el saber si no está en juego la relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo", de esta manera la relación con el saber también está determinada por las formas de relacionamiento con los otros, y fundamentalmente por las posibilidades de diálogo. Aquí radica la importancia del ejercicio del diálogo en toda situación y en

toda relación; ya que abre oportunidades al relacionamiento y abre más puertas al saber. Es por esto, que la reglamentación de la participación es otra de las dimensiones que se ha analizado en este trabajo. Esta temática ya se planteaba como relevante en los documentos desde los 90'. Aun así, no se reglamentaban las formas o vías institucionales para sostener esta participación:

Posibilitar organizaciones con estructuras participativas permite: a) que los distintos miembros de la institución intervengan en la definición de normas que regulan su propio comportamiento y establezcan el conjunto de deberes y derechos y b) contar desde la base con el compromiso de los actores, principalmente del equipo docente, para llevar adelante el proyecto de centro psíquico (*Propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo*, ANEP, 1997)

Por otra parte, se crean los Consejos de Participación. Se viabiliza y reglamenta, mediante estos consejos, un espacio para todas las modalidades educativas, donde los docentes, estudiantes, padres y toda la comunidad relacionada a los centros educativos, pueda discutir y emitir opiniones sobre todos los procedimientos que se dan en ellos. Es de destacar que se reglamenta que específicamente, al menos un tercio de los integrantes del Consejo deben ser estudiantes.

Estos cambios en las formas de concebir la violencia también se pueden ver en la respuesta que tuvo el Consejo de Educación Primaria (CEIP) ante sucesos de violencia en el sistema educativo; el Art. Nro. 5 de la circular 44 del 2014, prevé que cuando haya actos de violencia que afecten el funcionamiento del centro se puedan suspender las clases y realizar jornadas de reflexión y en el art 6 de la misma circular se reglamenta que se deben propiciar las actividades relacionadas con la temática de derechos humanos, convivencia social y tolerancia

Se aboga por una política de participación como otra forma de relación con el saber. Fernández Engüita (1986) ha estudiado la relación entre los efectos teóricos que se pretenden con la participación, las acciones que cotidianamente se ejercen y los resultados reales que se obtienen.

## 6. Discusión general

### 6.1. Algunas precisiones sobre la encuesta

Antes de pasar a la discusión general y las consiguientes conclusiones se considera pertinente realizar algunos apuntes sobre la forma de abordar la temática en cuestión. *¿Cómo ha sido el proceso de utilizar una encuesta para captar la dinámica social en torno a la temática de la convivencia en los centros educativos?* Las encuestas de este tipo tienen ciertas fortalezas y debilidades. Por un lado, agrupar las opiniones de los docentes nos ha permitido conocer cómo se ubican en un espacio social tan complejo y dinámico como el educativo. Mientras que una de sus principales ventajas que mediante un análisis de los datos es posible captar las percepciones de los

actores y relacionarlas con el “sistema” que las rodea. De esta manera sería posible abordar a la institución educativa como un sistema y los subsistemas que lo componen así como la distribución de los agentes en este espacio que se ha definido como “campo educativo”.

Por otro lado, al ser la encuesta una “fotografía del momento” no es posible abordar con ella la dinámica cotidiana y el modo en que se va modificando de acuerdo a las particularidades del contexto. La cultura institucional que se genera en torno a la manera en que se intenta canalizar el conflicto en la enseñanza, es diferente al interior de cada centro educativo; entonces, el tipo de gestión que realice la institución se vuelve fundamental para entender las relaciones e interacciones que se den en el ámbito de la educación. Por dichas razones los resultados de la encuesta deben ser analizados con extremo cuidado en el caso del análisis de convivencia institucional. Ella pierde contextos, cotidianidades y singularidades de cada centro.

En este sentido, Carrá (2009) expresa que para estudiar los temas específicos de violencia en la escuela, es necesario contar con datos que específicamente sean contruidos dentro del sistema educativo, para estudiar la especificidad de los acontecimientos. Entonces, ¿Qué papel juegan las variables macro en la violencia escolar? Acompañadas de una perspectiva teórica, pueden ayudar a caracterizar las tendencias más globales. Todas las variables necesitan ser contextualizadas, y considerar que todas las relaciones sociales, derivan en relaciones de poder, y más aún las relaciones en el ámbito escolar.

Se encontró la pauta de la encuesta, un desconocimiento de la violencia y el conflicto que produce y reproduce toda institución educativa en la resolución de situaciones conflictivas. Razón por la cual se tiende a pensar que en la negociación institucional de las dimensiones a relevar con esta encuesta se perdieron varios puntos sobre los que sería deseable indagar. La dinámica institucional, a veces no permite poner en cuestión ciertos elementos polémicos para las instituciones educativas y su mundo adulto; como son las opiniones y características de docentes y autoridades.

Por ser un estudio del sistema educativo en general la lectura de los datos se volvió interesante una vez que se agregó al análisis en qué contexto político fue realizada la encuesta. Esto aportó un marco histórico interesante al presente estudio, permitiendo concluir algunas tendencias discursivas y políticas ancladas en una institución educativa que hace décadas intenta lidiar con problemas que llegan a ella desde fuera y desde sus propias lógicas internas. Resultó determinante la estructura teórica desde la cual se aborda una encuesta para poder dar cuenta de que visión está por detrás de la lectura los datos y en qué problemática está haciendo foco. Por esto es importante precisar la estructura teórica de la cual se parte, para analizar el campo educativo y sobre todo cuando se aborda el campo en su totalidad, y más aún cuando se está mirando los datos de una encuesta de percepción en la cual hay un juego de lo subjetivo y lo objetivo, todo el tiempo.

## 6.2. Conflictividad, disciplina y relación con el saber

Como se ha identificado tanto en las respuestas de los docentes en la Encuesta como en los documentos estudiados, existe una idea que transversaliza a todo el sistema y que la base del presente análisis. Los problemas de convivencia, estuvieron por muchas décadas, y continúan estando explicados por los conflictos y la violencia de los alumnos. En este sentido no existe todavía una mirada relacional y relativa del conflicto. No prima la idea de que el conflicto acontece en una relación social determinada por relaciones de poder. Por las características que definen a los fenómenos de violencia escolar, nunca se puede analizar el conflicto educativo y mucho menos el denominado “fracaso escolar” sin tener en cuenta la violencia institucional y los conflictos sociales que contextualizan a la institución. Poniendo en relación las categorías utilizadas para analizar las variables de la encuesta, fueron hallados algunos elementos que podrían estar indicando dos modelos de gestión que la institución educativa hace del conflicto y de la convivencia.

A su vez, se verifica lo que investigaciones antecedentes a nivel nacional e internacional ya han identificado: el conflicto que predomina para los docentes son ese tipo de violencia que Charlot (1997) ha denominado como incivildades. Son estas, violencias que rompen con los códigos de comportamiento en la escuela, pero que no constituyen ilegalidades ni violencias explícitas.

Entre las *incivildades*, las que más se perciben entre los docentes, son las agresiones verbales entre alumnos. Por esto, se considera importante la tendencia de las nuevas políticas educativas que propician espacios de reflexión y discusión donde se practique el ejercicio del diálogo en el consenso y el disenso. Esto, no solo genera una cultura participativa y de resolución de conflictos mediante el diálogo y puede llegar a evitar las agresiones verbales, sino que es facilitadora del ejercicio de la convivencia democrática. Si bien las incivildades son conceptualizadas desde la teoría como un tipo de violencia, los docentes se muestran conformes con el clima de convivencia que hay en los centros. Lo cual sugiere, que no perciben violencia explícita hacia ellos, y tampoco se sienten inseguros en los centros donde trabajan. Se identifica aquí, una contradicción: los docentes consideran que el clima de convivencia en sus centros es bueno, y por otro se identifica la percepción de que las medidas punitivas son, de todos modos, utilizadas. Por esto, es importante profundizar el análisis del sentido en el que está planteada la convivencia como concepto en los centros.

Cuando los docentes fueron consultados sobre qué consideraban qué significaba la convivencia, una de las palabras más recurrentes fue el *respeto*, este es conceptualizado como una “cualidad” del alumno o una responsabilidad que él debería asumir. Además, es un pedido del docente de legitimar la autoridad escolar. Según Charlot (2008) la escuela enseña a los alumnos que lo más importante es saber respetar las reglas; llegar en hora, levantar la mano para hablar, etc. La actitud que se pretende de los alumnos en el sistema educativo, legitima y reproduce la estructura de poder que ya está planteada y funcionando en el propio sistema

Como se puede apreciar, prima la perspectiva de que el conflicto es causado únicamente por el alumno y que es su entera responsabilidad llegar a entender, acatar y respetar las normas que se le

imponen. Las medidas de resolución que se aplican, tienen sentido con esta visión. De acuerdo a la tipología que se ha planteado para el análisis de las medidas de resolución del conflicto; las medidas punitivas, las medidas tutelares y las dialógicas, se puede establecer ciertas conclusiones.

La **expulsión y la aplicación de sanciones** tienen una frecuencia mayor en las percepciones de los docentes y responsables del CES lo cual habla de formas de resolución de los conflictos que no solo intentan evitarlos sino cambiar las conductas de los alumnos mediante sanciones unidireccionales, sin participación de todas las partes involucradas, ni la resolución de los mismos en una relación de horizontalidad con los alumnos.

Las **medidas dialógicas** según perciben los docentes también son frecuentes, lo son más en Primaria que en Secundaria. De todas maneras el diálogo por lo general, es una comunicación que se plantea únicamente con los alumnos implicados en los hechos conflictivos.

Acudir a actores **fuera del aula** también es una medida recurrente. Esto nos habla, por un lado, de que el conflicto, es una vez más alejado del tiempo pedagógico, del diálogo y de los ámbitos colectivos. Dejándolo así a actores como el CAP, en el caso de Secundaria, que es con consejo de docentes que se encarga de *juzgar los hechos acontecidos*. En el caso de la escuela, como se ha identificado, los maestros recurren a equipos multidisciplinarios o técnicos sociales.

En cuanto a las **acciones tendientes a promover la convivencia**, el diálogo (indicado por realizar talleres con alumnos y familias) es más frecuente en las percepciones de los docentes del CEIP. Asimismo son frecuentes, en las percepciones de los docentes de este subsistema, las lógicas de cuidado y vigilancia de los espacios de la escuela como son la organización de los espacios de tránsito y del tiempo del recreo. Es de relevancia destacar que el trabajo con las familias de la comunidad educativa, es más efectivo para los docentes del CEIP.

Se concluye que existe cierta diferenciación estructural del sistema educativo en lo que respecta a las formas de resolución del conflicto; Primaria y Secundaria tienen dos modos diferentes – al menos en la percepción de los docentes – de dar gestión a los conflictos que allí suceden y por ende de ejercer el *gobierno de los sujetos*, pero que no hay diferencias en la concepción sobre la convivencia ni donde está el conflicto ubicado. Más allá de las diferencias encontradas entre Primaria y Secundaria la mayoría de las medidas que se han identificado ubican al conflicto como un hecho anormal y que distorsiona el aprendizaje. Con estas, el conflicto no es incorporado y discutido por las partes, sino que es “expulsado” del ámbito pedagógico y tratado de forma individual.

En términos compartivos, las percepciones de los docentes sobre las medidas de resolución de conflictos cambian según el subsistema en el que se encuentren, se puede decir que es posible identificar dos formas diferentes de resolver los conflictos en la escuela y el liceo. A pesar de estas diferencias, la estructura es una sola, y está basada en una visión del conflicto que es continua y transversaliza la percepción de todos los docentes: el conflicto es propio del relacionamiento entre los alumnos. No se acepta, al menos no fue posible detectarlo en la encuesta ni en los documentos insituacionales una forma de lo que Bourdieu (1995) caracterizó como violencia simbólica

Por otra parte, fue posible hallar cierta heterogeneidad – cuando no contradicciones – en cuanto a la percepción de la **efectividad** de las medidas que se toman para la promoción de la convivencia. Se puede concluir que este tipo de respuestas deja ver que no hay un acuerdo entre los docentes y la institución sobre cual se considera como la mejor forma de promover un buen clima. La ausencia de acuerdos acerca de qué normativa seguir conlleva a que los docentes deban marcar individualmente sus pautas normativas y que no exista un modelo ni una discusión detrás de aquellas decisiones. Esta falta de discusión podría ser una de las explicaciones a la predominancia de las medidas más disciplinarias. Cuando se observa la efectividad que los docentes creen que tienen las medidas que utilizan, ellos no opinan que las medidas de castigo o sanción sean efectivas.

### 6.3. ¿Una institución que “dice que sí” vs una institución que “dice que no”?

Las formas de resolver los conflictos que se encuentran en Primaria y Secundaria pueden ser analizadas en base a una caracterización teórica propuesta para el análisis de las instituciones escolares en tanto “espacio social” (Antelo, 2007). Es posible encontrar por un lado, respuestas a los conflictos propios de una escuela “*que dice no*”. Dicha escuela, con una lógica punitiva, castiga al que se equivoca, lo considera el mal de la institución e intenta separarlo. Esto deviene en una lógica que excluye a los que no se comportan de acuerdo a lo esperado con la aplicación de las normas legitimadas por ese sistema. Se identifica en la percepción de los docentes del CES algunos datos que se podrían resumir bajo esta categoría. Una institución donde se perciben como muy frecuentes, las sanciones y la expulsión del aula, la poca creencia en la efectividad de medidas que propicien el diálogo con los alumnos y sus familias, hablan de una institución que se impone mediante reglamentos y que muchas veces, por no cuestionarse la distancia de estos reglamentos con la cultura de los alumnos que allí asisten, termina “diciendo que no”. De hecho, la desvinculación de los jóvenes es una de las problemáticas que vive hace más de una década el sistema educativo uruguayo y sobretodo en Secundaria (Filardo y Mancebo, 2013) y aunque ha descendido progresivamente, esto podría estar indicando este subsistema existen serias dificultades para la inclusión de los jóvenes. Con esto, se desea explicitar que también en el ámbito de la normativa y la gestión del conflicto se puede encontrar una distancia entre las expectativas del alumno sobre la institución a la que asiste, y las normas que ésta intenta impartir.

Por otro lado, se encuentran representaciones de los docentes que se adscriben a lo que Antelo (2007) describiría como una “*escuela que dice que sí*”. Estas instituciones reproducen una lógica similar a la lógica eclesiástica, como la lógica de un refugio. La dinámica de funcionamiento en estos centros es también disciplinaria pero esta es aplicada para lo que en el imaginario colectivo de la institución se considera “socialmente útil”. El fin de esta institución no es tanto la lógica *inclusión/exclusión* del centro por las normas punitivas, sino que su fin primordial es el cuidado del niño, que por lo general afuera de la escuela no recibe “lo que debe recibir” para adquirir una *moralidad* de acuerdo a lo esperado por el mundo adulto. Se puede hipotetizar, que los docentes del

CEIP estarían percibiendo una escuela que “dice que sí” ya que es frecuente el diálogo individual y el trabajo en convivencia con las familias. La utilización de medidas tutelares también está presente, la organización de los recreos y pasillos, y la comprensión de las actitudes de los niños desde otras disciplinas como la psicología o la asistencia social, muestran que la escuela está preparada para socializar y moralizar al niño, esto se concibe como uno de sus objetivos. . Es decir, que ya no se trata de reprimir, sino de producir individuos *normales*.

Esta tipología permite pensar que las medidas que se utilizan en cada subsistema, tienen que ver con la conceptualización que se construye – histórica y políticamente – en cada modelo, del sujeto a educar. Las formas disciplinarias analizadas, expresan que en Primaria la infancia se concibe como un momento en el que el niño debe ser protegido y sobretodo excluido de su contexto para su socialización y moralización de acuerdo al ideal de “normalidad”. La escuela es aquí concebida como uno de los dispositivos – junto con la familia – que colocan al niño como un “otro” dependiente, obediente e ignorante, y por tanto, en una relación de asimetría con el mundo adulto. Por ejemplo, la organización de los espacios donde se transita en la escuela y de los horarios de recreación nos habla de que es una institución que se encarga socialmente del disciplinamiento no solo de la subjetividad del niño sino que de su cuerpo y los espacios por los cuales circula.

En Secundaria en cambio, son otros los objetivos que se buscan en la aplicación de las medidas de resolución del conflicto. El llamar a la policía, la referencia a la autoridad constantemente (el adscripto y el director) nos hacen suponer que existe como respuesta a los conflictos una tendencia a adoptar medidas de castigo. *¿Pero son estas diferencias debidas a dos modelos diferentes que se imparten desde la institución, tal como se consideró en la hipótesis de este trabajo?*

Consideramos que no es la diferencia entre Primaria y Secundaria en tanto subsistemas, lo que se relaciona con las prácticas y representaciones de los docentes. Los dos se plantean un mismo modelo de disciplina de acuerdo a un contexto político e histórico, que actualmente se encuentra en plena transición, tal como fuera ilustrado con los documentos y normativas seleccionadas.

La escuela, es un espacio que *cuida* al niño ya que entre sus objetivos entiende que se encuentra el de aportar a su socialización, a su cuidado, y protección. Si bien no se sanciona al niño, esto no es una garantía para una relación abierta con la institución. El hecho de que se lo cuide y proteja, en vez de sancionarlo no quiere decir que se le permita el diálogo y la participación. El liceo, por su parte, se constituye en una institución que *expulsa* al que no sea capaz de adaptarse a normas que muchas veces son impuestas casi con una “obstinación institucional” de tratar a todos por igual. Parece, que en este sentido, el sistema educativo tendría el desafío de trabajar en base a la idea de que la educación es una *trayectoria* y no son dos ciclos separados, que es un *continuum* en el cual la concepción primordial – que se intenta transmitir desde las nuevas políticas de convivencia - es que el sujeto pedagógico es un sujeto de derechos, más allá de su contexto, origen social, edad, etc.

Con estas conclusiones, no pretendemos colocar la responsabilidad de esta ruptura simbólica en ningún actor del sistema educativo. Considerando que *“los actores de una institución conocen, en*

*ocasiones de modo consciente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución”* (Frigerio, 2001) sería necesaria una reflexión acerca de las normas que hoy regulan nuestros centros educativos y que tener en cuenta que ellas se imponen como “dadas” por una historia institucional y una estructura que interacciona con otros elementos de la sociedad que la rodea; las familias de los alumnos, la comunidad en la cual están insertas, los medios de comunicación y el sistema político.

De esta manera, las percepciones de los maestros y profesores de cada centro educativo van subjetivando una estructura que se les impone. Lo cual significa que los objetivos de la educación que se imparte deben estar claros, se debe discutir sobre ellos y sobre la vigencia de los formatos escolares de otros momentos históricos, de otras coyunturas y contextos. Si es que las políticas educativas tienen por objetivo cambiar el significado de la relación de los sujetos y las normas en los centros, quizás sería relevante poner foco en la reflexión sobre las *gramáticas de la convivencia escolar* que es ese espacio dialéctico entre las políticas educativas, las escuelas, y los actores que se relacionan en ellas. En este sentido subrayamos;

(...) o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. Si aquello que da sentido a la escuela en tanto institución social – en la compleja integración y articulación de la relación con el conocimiento y de la construcción del lazo social que le es propia – no es considerado por las reformas; si éstas no hacen del cambio de las representaciones, los valores, las creencias, las normas y las reglas de juego institucional un eje central de sus proposiciones, discursos y acciones; en fin, si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo (...). (Frigerio 2001; 20)

Más allá de las medidas que se utilicen, dialógicas, punitivas o de tutela, para romper con la lógica de reproducción de desigualdades y estigmas, lo que es relevante no es qué medidas se utilizan sino cómo se construyen y aplican. Sin una política clara de convivencia y una comunicación y construcción compartida de lo que se espera del niño y del joven cuando asisten a la escuela o al liceo, el sistema educativo seguirá reproduciendo ideas sobre ellos ancladas en tradiciones arraigadas. Es imperiosa la necesidad de una construcción de una institución que genere un sentido de identidad en los alumnos, docentes y funcionarios de la institución y la única forma de que eso suceda es que todos participen en esta construcción. Es decir, la educación de valores y la construcción de ciudadanía en los centros educativos, estará fuertemente ligada, desde esta perspectiva a una política que priorice las relaciones humanas, la atención a la diversidad, y la contingencia como una forma de comprender la dinámica institucional y social. Ya que a diferencia de los temas y disciplinas puramente cognitivos, el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión y el sentido de pertenencia a las instituciones implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje (Tedesco, 1999).

Si bien se ha explicitado que las normas, reglamentos, leyes y discursos institucionales reproducen un sistema de arbitrariedades culturales que legitiman la cultura de quien posee el poder



de hacerlo, toda institución u organización social, necesita de ciertas formas de disciplinamiento y por consiguiente de tipos de autoridad. Quizás no se puede hablar de que en Primaria y Secundaria haya dos modelos de disciplina o dos modelos de control - tal como se consideraba en la hipótesis - pero si damos cuenta de que las diferencias que constatamos en las percepciones de los docentes, tienen que ver con cómo conceptualizan el conflicto, dónde lo ubican y con qué tipo de sujeto pedagógico deberán entablar la relación de autoridad.

La sociedad toda y sobre todo las instituciones educativas están cambiando, exigiendo la problematización y puesta en discusión de los derechos civiles y políticos de todos los sujetos educativos. Esto puede ser potencial para reflexionar sobre nuevas formas de solucionar los problemas que se viven a diario a nivel de toda la sociedad, y que se permean en todas las instituciones, inclusive las escuelas y liceos. La visión de las posibles soluciones y la efectividad de las mismas, pueden tender a mejorar el relacionamiento dentro de los centros, la relación cotidiana con las familias de los alumnos y la comunidad que rodea a los centros. A pesar de que hemos concluido que se da en los dos subsistemas estudiados, una falta de discusión sobre cuáles son las mejores medidas de gestión de la convivencia se puede decir que existen mecanismos más explícitos en Secundaria que en Primaria para este abordaje. Los reglamentos del CES, construidos mediante acuerdos o no, son explícitos: existe un reglamento de conducta para el estudiante y uno de deberes y derechos de los docentes y funcionarios. Concluimos que este es un elemento más para diferenciar las instituciones en cuanto a qué tipo de sujeto espera cada una. Mientras en Primaria se espera con cierto “optimismo pedagógico” a un niño que debe socializar y educar para la vida en sociedad, en Secundaria se asume que las reglas y arbitrariedades ya han sido transmitidas a los adolescentes y jóvenes que la integran, y por tanto regula mucho más y también castiga.

Pero también se ve cómo el cambio en las concepciones sobre el conflicto y sobre todo en las medidas de resolución se van subjetivando en los docentes e implementando en las instituciones. En este sentido, es que se identificó que las formas de autoridad (o autoridades) están cambiando. Se apuesta actualmente, a un modelo que tenga como eje fundamental al sujeto pedagógico como sujeto de derechos y la idea de que la dinámica escolar ya no puede ser tanto relaciones únicamente legitimadas por una autoridad racional burocrática (Weber, 1984), es decir que lo hacen únicamente porque existe en los reglamentos, sino que lo que se pretende desde la nueva lógica de políticas en convivencia, es la lógica de los acuerdos institucionales. Es en este punto que se erige la importancia de que los acuerdos de convivencia - ya sea de cada centro o del sistema educativo en general - estén explícitos, en documentos escritos donde quede plasmada la visión de todos los actores. Documentos que puedan dar cuenta de estas perspectivas relacionales en torno al conflicto en los centros. Es decir que recoja las opiniones de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

#### **6.4. Coexistencia de conceptualizaciones tradicionales y políticas de inclusión educativa**

En base al estudio de documentos, se encontró que los reglamentos y planes que se elaboran luego de la aprobación de la Ley de Educación (2008), son construidos en base a una apuesta fuerte al diálogo y la participación como opción de convivencia en los centros educativos de todo el sistema. Un claro ejemplo de esto, son los cambios analizados entre el Reglamento del Comportamiento del Alumno y el Estatuto vigente. Coexisten entonces, al mismo tiempo representaciones de los docentes sobre el conflicto convivencia que tienen que ver más con un *modelo tradicional* en conjunto con políticas de inclusión educativa que introducen la perspectiva de derechos en el escenario educativo. Es posible afirmar que se da en la institución escolar la coexistencia de políticas de inclusión, que plantean nuevas formas de relacionamiento, con estructuras escolares pensadas en el pasado y que por tanto, fueron funcionales a otros objetivos.

En la encuesta se evidencia que aún existen formas de lidiar con el conflicto que podrían estar estancando los objetivos que éstas políticas pretenden. Formas tradicionales, punitivas o tutelares aún permean el sistema educativo y por tanto la percepción de los docentes. Con esas lógicas tradicionales es que intentan terminar las discusiones que propone la nueva política de convivencia y que tiende a la institucionalización de espacios de interacción, participación y cooperación.

Por otro lado, la fragmentación del sistema educativo en dos lógicas diferentes de lidiar con el conflicto ya sea por los sujetos que recibe como por una lógica e historia institucional anclada en la cultura de la misma, exige que los actores políticos pongan especial atención al momento de desarrollar políticas universales y que pretendan desanclar los efectos generados por las políticas focalizadas. En este sentido es interesante, profundizar en las lógicas institucionales que han primado por años en Primaria y Secundaria y que hoy se subjetivan en los integrantes del sistema y que - si bien no determinan – legitiman ciertas acciones o decisiones de los adultos a cargo de las instituciones que tienden al concebir que el conflicto está en los otros – en este caso concreto, en los alumnos – y consecuentemente al no reconocimiento de que hay un tipo de violencia dado por las lógicas del propio sistema.

Con el surgimiento de las PIE se identifica la emergencia de un discurso alternativo acerca de la construcción de un sujeto de derechos en el sistema educativo, pero que debe convivir con la existencia aún de algunos aspectos “neo-conservadores” (Martinis, 2012). Una de las posibles explicaciones a esto puede caber en la falta de discusión en todos los niveles sobre qué modelo convivencia es el que se intenta promover.

Se reflexiona que si bien los datos de la encuesta muestran que las medidas punitivas o de castigo son aún frecuentes en tanto para los docentes del CEIP como del CES, los nuevos discursos sobre la educación, y en particular los discursos sobre convivencia, colocan a la escuela como espacio de participación y subjetivación política. Esto significa un cambio en la conceptualización

del sujeto a educar, de la relación alumno-docente, y consecuentemente un intento de reafirmar el carácter público y político del espacio educativo.

Concluimos que existen lógicas disciplinares diferentes en Primaria y en Secundaria (con matices) y esto, se relaciona, en menor o mayor medida, con las estructuras simbólicas y normativas que contextualizan las acciones pedagógicas de los que allí enseñan. Los cambios programáticos y reglamentarios han impuesto nuevas formas de pensar la convivencia, los sujetos educativos, y con esto la concepción misma del *para qué* de las instituciones educativas; es decir su rol y su función en la sociedad de hoy. Es evidente que la autoridad está en crisis (Noel, 2009) o en tiempos de cambio, ya que hay reglamentos que cambiaron y que debido a su carácter de ley general, las representaciones y percepciones de los docentes deberían estar en transformación continua. La legitimidad de los reglamentos quizás no sea la que se pretende y es necesario revisar el nivel de las prácticas. Además, si solo se cumplen reglamentos las acciones serían guiadas por una legitimidad racional (Weber, 1984) y no por la convicción en el proyecto. Por lo cual también sería necesario abordar y estudiar, la relación de estas prácticas con la formación de los docentes.

### ***6.5. Disciplina y desigualdad; la participación para tender puentes***

En este trabajo, el espacio escolar fue concebido no solo como un espacio que imparte saberes, sino como una vía de entrada a una cultura, que es la cultura propia, y la aceptación de la cultura de los otros (Charlot, 2008). Se ha planteado que el diálogo puede ser una opción para “tender puentes” entre las percepciones de los docentes y los alumnos y romper así con una barrera simbólica, que se ha constituido quizás desde concepciones de los inicios de nuestra educación.

Desde la perspectiva de derechos que se propone en las políticas educativas que surgen a partir de la nueva Ley de Educación (2008), la participación y el diálogo con una perspectiva de derechos surge como un eje esencial. Para que sea efectivo es primeramente necesario, contribuir al análisis y la reflexión del conflicto y las relaciones de poder en las instituciones educativas. Es igualmente importante, trabajar la percepción y representaciones sobre el conflicto y el relacionamiento en el marco de la autoridad. En este sentido, suscribimos la perspectiva de Rancière (1987) quien explicita que la igualdad debe ser uno de los principios fundamentales de la acción pedagógica cuando ella se pretende emancipadora. Por esto es fundamental trabajar el diálogo, las relaciones de reciprocidad. No solo para la construcción de ciudadanía y su ejercicio efectivo. Sino que para que la acción pedagógica posibilite una efectiva relación con el saber

El sistema educativo entonces tiene dos grandes desafíos, construir un espacio donde todos los actores puedan definir las normas que regularan la convivencia dentro de las instituciones en combinación con un modelo pedagógico que busque incluir y apueste a que todas las personas pueden aprender.

Queda planteada para una investigación futura, con respecto a las formas en las que se resuelven los conflictos en los centros educativos, ¿cuál es la relación de las percepciones de los

docentes con sus características como docentes; su formación y su discurso sobre la autoridad? Sería interesante continuar profundizando en esta línea de trabajo ya que en última instancia son ellos quienes están en el aula y quienes hacen ejercicio cotidiano de la autoridad pedagógica dentro y fuera de ella.

También queda pendiente en el campo de estudio de las prácticas, como se dan éstas resoluciones en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, para poder estudiar el peso de las variables de reproducción del sistema social en el educativo, y también profundizar en el “uso” (como participan, de qué forma conciben la escuela) de *lo público* por parte de actores que provienen de distintos contextos.

## 7. Conclusiones

En base al análisis estadístico realizado se concluye que existe cierta diferenciación estructural del sistema educativo en lo que respecta a las percepciones sobre las formas de resolución del conflicto; Primaria y Secundaria tienen dos modos diferentes – al menos en la percepción de los docentes – de dar gestión a los conflictos que allí suceden y por ende de ejercer el gobierno de los sujetos. No obstante, no se identificaron diferencias en la percepción del clima actual de convivencia, ni en la percepción de donde se ubica la responsabilidad del conflicto.

Primeramente, la percepción general tanto de los docentes del CEIP como del CES es que el conflicto y los episodios de violencia, son exclusivamente ubicados en la relación entre los alumnos. Se expresa una visión del conflicto que no depende de las relaciones sociales ni de poder, sino que su surgimiento es ubicado en esa relación.

A su vez, se observa que los tipos de violencia que predominan en la percepción de los docentes son aquel tipo que Charlot (1997) ha denominado como incivildades. Son aquellas que rompen con los códigos de comportamiento en la escuela, pero que no constituyen ilegalidades ni violencias explícitas. Entre las incivildades, las que más se perciben por los docentes sobre la relación entre los alumnos, son las agresiones verbales y la falta de diálogo. Por esto, se considera importante la tendencia de las nuevas políticas educativas que propician espacios de reflexión y discusión donde se practique el ejercicio del diálogo en el consenso y el disenso, como son los Consejos de Participación previstos en la Ley de Educación (2008).

Se identifica, un primer dato paradójico; los docentes consideran que el clima de convivencia en sus centros es bueno, y a su vez, un alto porcentaje de ellos percibe que hay conflictos como agresiones verbales, malos entendidos, entre otros. Se analiza en este punto, el riesgo de que la encuesta no haya podido captar percepciones más precisas de cómo los docentes piensan el clima de convivencia actual. También se ha reflexionado, que los docentes no relacionen estas incivildades como problemas de convivencia, en ese caso la presente investigación y la propia encuesta analizada estaría frente a una idea de convivencia como un “concepto vacío”. Por esto, es importante

profundizar el análisis del sentido en el que está planteada la convivencia como concepto en los centros, utilizando como indicador las medidas para gestionarla.

Tanto en las percepciones de los docentes del CEIP como del CES, se identifica una oscilación entre la recurrencia a medidas punitivas, dialógicas y de tutela. Asimismo, se identifican respuestas heterogéneas para las medidas gestión de la convivencia; que van desde medidas de promoción de la convivencia como asambleas y talleres con alumnos y familias hasta medidas de prevención de la violencia como la organización de los recreos y la entrada y salida del local escolar.

La expulsión y la aplicación de sanciones tienen una frecuencia mayor en las percepciones de los docentes y responsables del CES lo cual habla de formas de resolución de los conflictos que no solo intentan evitarlo sino cambiar las conductas de los alumnos mediante sanciones unidireccionales, sin participación de todas las partes involucradas, ni la resolución de los mismos en una relación de horizontalidad con los alumnos. Además, se identifica la existencia de una lógica “judicial” de resolución que ha sido encontrada en el Estatuto del estudiante de la Educación Media. Este prevé la creación del CAP como órgano que recaba evidencias sobre los conflictos, investiga lo sucedido y decide qué solución darle, sin participación alguna de los estudiantes (o únicamente de forma testimonial).

Las medidas dialógicas también son frecuentes según perciben los docentes, lo son más en Primaria que en Secundaria. El diálogo por lo general, es una comunicación que se plantea únicamente con los alumnos implicados en los hechos conflictivos. Esto supone que el conflicto no es tratado de forma colectiva, ni sometido a una reflexión conjunta. De esta manera el conflicto se aparta de los espacios cotidianos y pasa a ser tratado por grupos de docentes o técnicos externos a la institución. El diálogo con las familias, forma una parte más importante para los docentes del CEIP que del CES, percibiéndose como frecuentes los talleres con ellos.

Además de las diferencias encontradas entre ambos subsistemas, también fueron encontradas ciertas regularidades. La mayoría de las medidas que se identifican en este trabajo, ubican el conflicto escolar como un hecho anormal o atípico y que distorsiona el aprendizaje. De esta manera, el conflicto no es incorporado y discutido por las partes, sino que es “expulsado” del ámbito pedagógico, tratado de forma individual y a veces puesto en cuestión por lógicas que no son propias del espacio educativo, como la lógica judicial.

La heterogeneidad con la que fueron respondidas las preguntas de la encuesta, y la falta de participación de los actores educativos que fue encontrada en los documentos, evidencian que existe una falta de discusión sobre cuáles son las mejores medidas para resolver y el conflicto y promover la convivencia en los centros educativos. No hay un acuerdo entre los docentes en qué medidas son las más efectivas y cuál es el modelo a seguir de acuerdo a los sujetos que deben educar.

Cuando se observa la efectividad que los docentes creen que tienen las medidas que utilizan, ellos no opinan que las medidas de castigo o sanción sean efectivas. Cabe preguntarse en este sentido *¿Por qué algunos de ellos optan entonces por las medidas punitivas?* La percepción de los docentes

es que el conflicto se ubica el relacionamiento entre los alumnos. Hay un desconocimiento de la violencia institucional que involucra este tipo de medidas. Porque además no consideran que educar en convivencia, es decir socializar, sea parte de sus objetivos como educadores, por lo que se aplican las medidas que prevén los reglamentos, sin cuestionarlos. Entonces, la falta de discusión sobre cuál sería el mejor modelo de convivencia dentro de la institución y una poca reflexión sobre la violencia simbólica que significa la acción pedagógica son desafíos que la institución todavía tiene por delante.

Las lógicas punitivas que se han identificado en la percepción de los docentes, genera una dinámica anclada en lógicas de castigo, desnaturalizando el conflicto y señalando a quienes están involucrados. Esta lógica, se estaría oponiendo a los cambios de sentido que se proponen para las instituciones educativas a partir de las nuevas Políticas de Inclusión Educativa (PIE). Se han presentado, en este trabajo, evidencias de la existencia de una nueva concepción de la convivencia en las instituciones educativas. Las nuevas políticas de inclusión educativa, intentan romper con los esquemas de gestión del conflicto arraigados a la lógica tradicional de la educación. Se tiende a hacer transversales y universales los programas, se busca la inclusión como objetivo de toda actividad educativa, y la perspectiva de derechos humanos se vuelve uno de los ejes más relevantes de la gestión educativa. Con el surgimiento de las PIE se identifica la emergencia de un discurso alternativo acerca de la construcción de un sujeto de derechos en el sistema educativo, que debe convivir con la permanencia de algunos aspectos “neo-conservadores” tanto en la percepción de los docentes como en la normativa institucional.

Como resultado de todas las diferencias y similitudes que se pudieron encontrar en las percepciones de los docentes de Primaria y Secundaria, se concluye que si bien existen las diferencias, las regularidades estarían hablando de no se constituyen dos modelos como tales sino que el ambos subsistemas se constituyen en una sola perspectiva sobre el disciplinamiento. El cambio en las medidas que se perciben tiene que ver con la conceptualización que se construye del sujeto pedagógico. En este sentido, en Primaria la infancia se concibe como un momento en el que el niño debe ser protegido y sobretodo excluido de su contexto para su socialización y moralización de acuerdo al ideal de “normalidad”. La escuela es aquí concebida como uno de los dispositivos – junto con la familia – que colocan al niño como un “otro” dependiente, obediente e ignorante, y por tanto, en una relación de asimetría con el mundo adulto. Es un espacio que cuida al niño ya que entre sus objetivos entiende que se encuentra el de aportar a su socialización, a su cuidado, y protección. El liceo, por su parte, se constituye en una institución que por las medidas que perciben los docentes, y la forma en la que está planteada su normativa, señala al que no sea capaz de adaptarse a él, y espera no tener que realizar ninguna tarea de socialización. Supone, que los jóvenes ya han sido socializados y moralizados durante su trayecto por la escuela primaria. Es por esto, que el nivel de tolerancia de los docentes del liceo para con los alumnos al momento de transmitirles las formas de comportarse, las reglas que rigen ese espacio y las arbitrariedades que lo componen, es más bajo que en la escuela.

En base al estudio de documentos, se pudo encontrar que los reglamentos y planes que se elaboran luego de la reforma de Ley de Educación (2008), son construidos con base en una fuerte apuesta al diálogo y la participación como opción de convivencia en los centros educativos de todo el sistema educativo. En este sentido, se identifica que las formas de autoridad (o autoridades) y la concepción sobre la disciplina en el espacio escolar, más allá de lo que perciban en este momento los docentes, se está transformando. Coexisten, al mismo tiempo representaciones sobre la convivencia que tienen que ver más con un modelo tradicional y políticas de inclusión educativa que introducen la perspectiva de los derechos del niño, niña y adolescentes en el escenario educativo. En la encuesta se evidencia que aún existen formas de lidiar con el conflicto que podrían estar estancando los objetivos que éstas políticas pretenden. Formas tradicionales, punitivas o tutelares aún permean el sistema educativo y por tanto la percepción de los docentes, para quienes estas son las mejores medidas ante un conflicto. Con esas lógicas tradicionales es que intentan terminar las discusiones que propone la nueva política de convivencia y que tiende a la institucionalización de espacios de interacción, participación y cooperación.

Este trabajo se propuso contribuir a la problematización de las definiciones de *sujeto pedagógico* y las distintas visiones de *autoridad(es)* que subyacen a las políticas educativas y que por tanto, permean las lógicas de funcionamiento del sistema educativo. Como reflexión final nos gustaría destacar la importancia del trabajo sistemático en convivencia para fomentar el diálogo, como una herramienta de ruptura, de estructuras de poder y por tanto de toda barrera simbólica que se encuentre construida en la relación entre los alumnos, los docentes, y la misma institución educativa. Y de esta manera recuperar el sentido de la educación, que tal como plantea Charlot (2008) no es únicamente el sentido de los saberes abstractos, sino el de aprender a escuchar a otros, aceptarse uno mismo e independizarse en criterios y razón.

## 8. Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (2008) *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Autor.
- Administración Nacional de Educación Pública (2010). *Una transformación en marcha. Políticas Instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/una%20transformacion%20en%20marcha%20politicas%20instrumentadas%20por%20el%20codicen%202005-2009.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2010b). *Plan Nacional de Educación 2010 – 2030: aportes para su elaboración*. Montevideo: Autor.
- Althusser, L. (1988) *Ideología y los aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Antelo, E (2007) “Variaciones sobre el espacio escolar”. En: Diker, G; Frigerio, G (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante. ISBN 978-987-1335-07-7.
- Ball, Stephen J. (1997) *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. La Coruña: Paideia.
- Bourdieu, P y Passeron J.C (1995) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontanamara, México D.F.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona, España.
- Bourdieu, P (1998) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva* (1era ed.). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P (2005) *Capital cultural: escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bordoli, E. (2012). Sistema Educativo uruguayo, reformas y articulación política. En: “*Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales*”. MIDES-UDELAR, Uruguay Social, v.5. Montevideo, Uruguay
- Bentancur, Nicolás (2010, agosto). Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma? Tercer Congreso Uruguayo de Ciencia Política, organizado por AUCIP. Montevideo, Uruguay.
- Cea D’Ancona, M. (1998) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (1 ed.) Síntesis Sociología, Madrid.
- Charlot, B. (1997) *Violences à l’école. État des savoirs*. Armand Colin. Paris.
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Trilce. Montevideo.
- Cardoso, R y Correa, L. (1996) *Cuando la educación hace síntoma*. Roca Viva, Montevideo, Uruguay.



- Carrá, C. (2009) "European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, Problems and Outlook" en *International Journal of Violence and School* (10), 97 -110.
- Correa González, E. (2009, setiembre) Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Corea C. y Lewkowicz I. (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Pedagogía. Buenos Aires.
- Consejo de Educación Secundaria (2008) "Restauración democrática 1985-2005" cap.7. En: Historia de Educación Secundaria. 1935-2008. Montevideo.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désordre des choses*. Paris, ESF.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona.
- Donzelot, J (2008). La policía de las familias: familia, sociedad y poder (Falcón, A trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (1era. Ed.) Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno Editores.
- Fitoussi, J. P.; Rosanvallon, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, G. (2000, Agosto) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En: UNESCO. *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- Elías, N. (1989) *El proceso de la civilización: investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Engüita, M. (1996) *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández Engüita, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M (2000) Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975) Ewald, F, Fontana, A., Marchetti, V y Salomoni, A (Eds.). Fondo de Cultura Económica, 350 p. Serie: Sección de Obras de Sociología.
- Foucault, M. (2002) Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión Siglo-veintiuno. Editores, Argentina. 384 p.
- Giddens, A. (2001) O Estado-Nação e a Violência. Segundo Volume de uma Crítica Contemporânea ao Materialismo Histórico. (Beatriz Guimaraes, Trad.) Editora de la Universidad de San Pablo.

- Gringberg, S. (2011) Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento. En: c. Buenos Aires; Año: 2011; p. 66 – 74. Editorial: Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Martinis, P. (2008) Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “Reforma Educativa”. Revista Dossier. Políticas Educativas. v.2 (n.1), p.27-40. ISSN: 1982-3207
- Martinis, P. (2012) Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica. En: Giroux H. La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Montevideo: Criatura Editora. 214 págs.
- Martinis, P (2006) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación. En: Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps). Igualdad y Educación escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires. Editorial Del Estante.
- Mancebo, M. y Goyeneche E. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Ponencia presentada en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Setiembre 2010. Montevideo, Uruguay.
- Marchiori, H. (s/f) Criminología: Violencia escolar. Recuperado del sitio del Proyecto de Convivencia Saludable: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Criminolog%C3%ADa-Violencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura (2012) *Anuario Estadístico de Educación*. Montevideo: Autor.
- Núñez, P. (2011) El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. Dossier “Educación y Derechos Humanos” Pedagógica Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de Facultad de Humanidades, 1, julio 2011 – (12 – 31). ISSN: 1688-8146
- Cortada de Kohan N. y Carro J. M. (1972) *Estadística aplicada*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Repetto, L. y Schmidt, N (2009). En: Bordoli, E y Romano A. (Eds.), Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico, Ed. Waslala Psicolibros, Montevideo.
- Riella, A. (1999). Violencia y control social: El debilitamiento del orden social de la Modernidad. Revista de Ciencias Sociales, 16. Departamento de Sociología, Nº 16. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Rodríguez, C. y Barbero, M. (2009) “¿Qué dicen los alumnos y docentes sobre la convivencia en las escuelas técnicas? Análisis de la implementación de grupos de discusión en las escuelas técnicas del área metropolitana”. Recuperado del sitio del Proyecto de Convivencia Saludable: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Analisis-de-la-implementaci%C3%B3n-de-escuelas.pdf>
- Romano, A. (2010) *Un nuevo modelo de convivencialidad política. Reflexiones sobre las políticas educativas, los actores educativos y los formatos escolares*. Ponencia presentada en el III Congreso Uruguayo de Ciencia Política. 2 y 3 de agosto de 2010. Montevideo, Uruguay.

- Rancière, J. (1987): *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- Scialabba, A. ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/647Scialabba.PDF> (ISSN: 1681-5653)
- Stevenazzi, F. (2009). Mandatos tiempos y formatos (escolares). En: Bordoli, E y Romano A. (Eds.), *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*, Waslala Psicolibros, Montevideo.
- Tavares Dos Santos, J. (2002) “*A violência na escola, uma questão social global*”. En: Briceño-León, R. (org.) *Violencia, Sociedad y Justicia en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Tavares Dos Santos, J. (a) (2009) “*Violências e Conflitualidades*” Tomo Editorial, Porto Alegre.
- Tavares Dos Santos, J. (b) (2009) “*Los conflictos sociales en El espacio de la escuela: formas causas y prácticas de prevención de la violencia escolar*”. Porto Alegre, Julio.
- Tedesco, J. C. (1999) *Paradigmas, reformas y maestros*. Montevideo: FUM – TEP.
- Torrego, J. (2009). “*El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*”. Alianza Editorial.
- Viscardi, N. (b) (Noviembre, 1999) *Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones: Estudio de caso en dos liceos montevideanos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Maestreado en Sociología.
- Viscardi, N. (2002). *Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones*. *Delito y Ciencias Sociales, Revista de Ciencias Sociales* 11 (17), págs.
- Viscardi, N. (2003) *Enfrentado la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay*. En: Filmus, D. *Violencia na escola: América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- Viscardi, N. y Alonso, N (2013) *Gramáticas de la convivencia: Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo, Uruguay.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad; esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lahire, B, Thin (Daniel), Vincent (Guy) (1994) “*Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*” en Vincent (Guy), *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48, ISBN : 2-7297-0498-1.