

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Tiempo de conflictos:** transitar la adolescencia en un  
centro educativo de enseñanza media

**Rocío Catalurda**  
Tutora: Verónica Filardo

**2013**

## **Índice**

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Marco Teórico</b> .....	<b>2</b>
Instituciones Disciplinarias, sanción normalizadora, sujetos producidos .....	2
<b>Debate teórico en torno a la temática</b> .....	<b>4</b>
¿Educación una institución en declive?. Instituciones no instituyentes .....	4
¿Escuela invadida o integrada? .....	6
Conflicto luego existo .....	7
<b>Antecedentes</b> .....	<b>9</b>
Sistema Educativo Nacional.....	10
<b>Problema de Investigación</b> .....	<b>15</b>
<b>Justificación</b> .....	<b>17</b>
<b>Breve reseña metodológica</b> .....	<b>18</b>
<b>Análisis y presentación de los datos</b> .....	<b>20</b>
Capítulo 1. Forma de habitar el Liceo. Convivencia .....	20
Capítulo 2. Conflictividad Cotidiana .....	28
Capítulo 3. Tiempo al Tiempo .....	33
Capítulo 4. Estrategias de Resolución.....	39
Capitulo 5. Autoridad y Conflicto o Conflicto de Autoridad.....	46
<b>Conclusiones</b> .....	<b>51</b>

## **Introducción**

La presente monografía se enmarca en la currícula de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, siendo el cierre de un proceso de formación profesional que hoy procura verse culminado. Este trabajo pretende generar un insumo desde la sociología al debate en torno a la Educación, desde una mirada que ponga énfasis en las formas en que se habita el Centro Educativo.

Transitar la adolescencia, conlleva el habitar una intensa etapa del crecimiento, intensa en la medida, de la magnitud de los cambios a los que el joven se enfrenta. Es un momento de ruptura, de crisis, de pérdida que habilita a la construcción de la identidad propia y al comienzo de la elaboración de un proyecto de vida adulto. Nos preguntamos entonces que sucede cuando estos jóvenes transitan su adolescencia en un espacio social que también está en crisis que no se les presenta como un todo sólido al cual enfrentarse, y al cual referirse.

Actualmente estamos ante una situación bastante alarmante y compleja de la educación en nuestro país. Sin ánimos de sectorizar el problema y perder una mirada única de la trayectoria educativa de cada sujeto, se identifica al tramo de la Educación Media, como el que concentra y manifiesta gran parte de los problemas o déficits del Sistema Educativo Nacional.

En la Ley de Educación aprobada en 2008 se consagra el nivel educativo medio como obligatorio para los ciudadanos uruguayos. Mientras que las tasas de deserción en este nivel ubican a nuestro país entre los peores de América Latina y el porcentaje de repetición alcanza un 40 % de los que inician el nivel.(ENAJ, 2008) Así como cada vez es más fuerte la percepción de situaciones en las que se presentan diferentes formas de violencia en los centros educativos de enseñanza media.

Nos interesa abordar estos fenómenos pensando en el tránsito de los adolescentes por los Centros Educativos de Enseñanza Media, en qué medida los mismos se configuran como guía crítica y activa en la construcción de trayectoria de vida de los jóvenes.

Estamos frente a un problema que desde hace tiempo se coloca como uno de los asuntos más urgentes en materia educativa, por ser un fenómeno que, si a su vez se proyecta en el largo plazo, repercute negativamente en el capital humano de la población.

Si bien una primera respuesta puede tender a pensar estos problemas como productos de procesos más complejos que en definitiva refieren a productos de condiciones sociales estructurales. Pretendemos agregar otra mirada, centrándonos en el tránsito por el centro educativo, y pensando estos mismos problemas en conexión con las prácticas y las experiencias cotidianas.

## Marco Teórico

### *Instituciones Disciplinarias, sanción normalizadora, sujetos producidos.*

Es interesante a los efectos de este análisis, pensar en qué sucede con el sujeto moderno, “moldeado y construido” en estos tiempos sin anclajes en “estructuras sólidas”. Proponemos pensarlo desde las categorías teóricas de M. Foucault.

Si pensamos en el sujeto moderno podemos ver un sujeto libre y racional que es capaz de pactar con los demás una norma básica para la organización social y es factible de ser penado cuando viole ese pacto social. En la literatura de las ciencias sociales, son muchos los autores que se enfrentan a este supuesto sujeto que surge en la modernidad. Entre ellos, M. Foucault.

Podemos partir de la concepción del poder manejada por Foucault a lo largo de sus diferentes trabajos. Para el desarrollo de nuestra investigación consideramos relevante desarrollar estos conceptos, antes de continuar profundizando en nuestra temática específica, como insumos imprescindibles para el futuro análisis.

En primer lugar, es preciso aclarar que no se entiende al poder como un atributo o una posesión. El poder se entiende en ejercicio constante, a través de mecanismos ínfimos y variados a través de los cuales se generan formas de subjetividad. Toda relación social es entendida como una relación de fuerzas, y el poder está presente en todas ellas, sin derivar desde un punto central y único. Es un poder positivo, que produce deseos y verdades a través de determinados dispositivos como la familia, el trabajo, la escuela, etc., que tienen otras formas de actuar sobre los individuos que no se basan solo en la represión y la coacción.

En este sentido, se entiende que los individuos son producto de determinadas relaciones de poder. Estas relaciones los constituyen y fabrican a través de las prácticas sociales que los involucran, siendo éstas determinantes en la identidad del sujeto dado que producen socialmente verdades que los sujetos interiorizan.

Hay un tema que es clave en la visión de Foucault, que es el de la gobernabilidad. Vincula la problemática del gobierno de sí mismo (tecnologías del yo) con el gobierno de los otros (tecnologías de poder), a través de tácticas positivas o constructivas.

*“Más bien hay que suponer que las relaciones de fuerzas múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social. (...) Las grandes dominaciones son los efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos estos enfrentamientos”* (Foucault, 1987:115).

Las instituciones, en base a estos criterios, generan pautas de inclusión y exclusión a determinadas normas. En este sentido se desarrollan técnicas para encuadrar las conductas de los sujetos, las disciplinas serán las encargadas de ir fabricando a esos individuos, con las subjetividades

correspondientes. Las disciplinas impondrán un orden del espacio, del cuerpo, y de su subjetividad, una subjetividad que deberá mantener una racionalidad respecto a la norma que se plantee.

Para lo cual opera, un sistema de Penalidad disciplinaria. *“La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza”* (Foucault, 1975:181).

En la escuela, como aparato que opera para la definición de relaciones de poder en la vida cotidiana, la disciplina regula un conjunto de conductas que parecen de relativa indiferencia. “se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante” (Foucault, M. 1975:183).

Foucault habla de infra-penalidad o micropenalidad del tiempo (ausencias, retrasos, interrupciones de clase), de la actividad (falta de atención, descuido) de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia) del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad) de la sexualidad (falta de recato, indecencia). La sanción normalizadora, regula los actos más mínimos, opera no solo en lo que hacemos sino en lo que somos.

Esta penalidad tiene un doble papel: por un lado determina las desviaciones, ordena a los sujetos en cuanto a sus cualidades, aptitudes, competencias (para su futura utilización, que uso de les dará una vez que salgan de la escuela) y por otro lado castiga y recompensa, se aplica una presión constante para que todos se sometan al mismo modelo, para corregir las desviaciones

El castigo por tanto aparece como un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Es este sistema el que opera en el proceso de encauzamiento de la conducta y la corrección. El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de orden mixto: por un lado es “artificial”, está dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Por otro es definido por procesos naturales y observables. Su función es la de reducir las desviaciones por lo que debe ser correctivo, pero a la vez que sanciona corrige la desviación, redobla la norma por medio de la repetición.

El último concepto, que se deriva en el desarrollo teórico del autor y que es relevante para el presente trabajo es el de racismo. Permite establecer una relación positiva entre mi vida y la muerte del otro. El otro es comprendido como anormal, como degeneración o desviación. Por lo que la lucha no se plantea en términos de una relación bélica, los enemigos no se ven como adversarios sino como peligros. En una sociedad de la normalización donde a primera instancia el poder es un biopoder el racismo es la única condición para poder matar.

El matar es comprendido no solo como asesinato directo sino también como el riesgo de muerte; o la muerte política, la expulsión, el rechazo.



## **Debate Teórico en torno a la temática**

### ***¿La Educación una institución en declive?***

Nuestro trabajo se enmarca en un debate más amplio desde el cual proponemos reflexionar en torno a los Centro Educativos, en tanto organización, así como desde la institución que los atraviesa, la Educación.

Pretendemos pensar la educación primero desde su lógica de institución disciplinadora, en el marco del Estado-Nación. Para luego reflexionar acerca del nuevo lugar que ocupa en esta coyuntura singular que Francois Dubet (2002), denomina como “declive de las instituciones”.

### ***Instituciones no instituyentes.***

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados Nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo. Es decir, en la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión. Estas instituciones se apoyaban en la meta-institución Estado-Nación. Y ese apoyo es el que les proveía sentido y consistencia integral. El Estado-Nación delega en sus instituciones la tarea de la producción y reproducción de su soporte subjetivo, el ciudadano, y la tarea de proveer a los mismos el acceso a la educación, que permita su reproducción material y simbólica.

Los dispositivos disciplinarios (la familia y la escuela, por ejemplo) organizan entre sí un tipo específico de relación, lo que Deleuze (1992), denominan relación análoga la cual permite una articulación institucional. Esta correspondencia análoga asegura una relación transferencial, cada institución trabaja sobre las marcas de la otra. Lo que permite un encadenamiento institucional que asegura la eficacia de toda la operatoria disciplinaria.

En principio, será conveniente decir que una institución, para ser tal, necesita de una meta-institución que reproduzca las condiciones donde se apoya. Si esto es así, el agotamiento del Estado implica el desvanecimiento de una condición necesaria para la existencia institucional. *“Sin embargo, la observación del paisaje social parece arrojar otras conclusiones: a pesar de la muerte del Estado Nación como práctica dominante, hay instituciones (entre otras, hay escuelas). En este sentido, la evidencia más inmediata pondría en cuestión la definición. Pero si es cierto que persisten tales o cuales instituciones, no es menos cierto que en las nuevas condiciones, su sentido es otro”* (Lewkowicz., 2006:14).

Ahora bien, Zigmunt Bauman (2003) plantea, que la correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado Nación hoy está agotada. Donde antes había Estado- Nación, nos encontramos ahora con el Mercado, flexible y fragmentado, dirigido a un sujeto que ya no tiene derechos de ciudadano sino de consumidor, el cual no tiene relación con la ley ni con un “otro”, ya que es hacia el objeto que se orienta la relación.

Nos pararemos desde esta perspectiva, explorando la noción de Modernidad Liquida. El autor busca remarcar los trazos que eran levemente visibles en las etapas tempranas de la acumulación pero que se

vuelven centrales en la fase tardía de la modernidad. Una de las características es el individualismo que marca nuestras relaciones y las torna precarias, transitorias y volátiles. La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad, es por tanto un tiempo sin certezas.

La cultura laboral de la flexibilidad arruina la previsión de futuro, deshace el sentido de carrera profesional y de la experiencia acumulada. Por su parte, la familia nuclear también se flexibilizó, se ha transformado en una “relación pura” donde cada “socio” puede abandonarla, cualquiera puede salir frente a la primera dificultad.

Las instituciones no son ya anclas de las existencias personales. En la decadencia del Estado de Bienestar, y sin relatos colectivos que otorguen sentido a la historia y a las vidas individuales, navegamos en una sociedad líquida siempre cambiante y cada vez más impredecible.

Bauman(2003) se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. La esfera comercial lo impregna todo, las relaciones se miden en términos de costo y beneficio. Para el presente análisis, nos interesa ahondar en esta descripción de los vínculos en esta modernidad líquida. En estas relaciones frágiles, el “otro” es tipificado como un extraño, y en tanto desconocido es portador de incertidumbre, de potencial peligro, siendo, tal vez, su mayor amenaza, el atentar contra la clasificación misma que sostiene el orden en que se inscribe mi mundo.

Los extraños irritan, desagradan, desconciertan porque tienden con su sola presencia a borrar o desdibujar los límites que ordenan el mundo en el que yo vivo, y por tanto cuestionar la supuesta comprensión recíproca que el “yo” tiene con el “otro”.

Lo líquido de la modernidad se refiere a la conclusión de una etapa de “incrustación” de los individuos en estructuras sólidas, como el sistema de producción industrial, las instituciones democráticas, el Estado-Nación que tenía fuerte anclaje territorial.

Retomemos a Francois Dubet para terminar de componer este escenario que él denomina como anteriormente mencionamos, “declive de las instituciones”, para lo que resulta interesante como el autor aúna el término de programa con el de institución. El “programa institucional” entonces, designa un tipo particular de socialización, una determinada forma de trabajo con el otro, en este sentido la socialización no solo implica la interiorización de lo social sino también designa una manera específica de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros. *“Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado”* (Dubet, 2002:32).

Según el autor, la imagen de las instituciones se vio profundamente desestabilizada, durante los últimos treinta años. Por más que, en la escuela, en el hospital o en el trabajo social (las cuales el asocia como las principales encargadas de ese trabajo específico sobre los otros), se encuentran segmentos del programa institucional propio de la modernidad, parece evidente que gran cantidad de prácticas y de símbolos se alejan de él.

*“Durante mucho tiempo, el programa institucional definió la principal forma del trabajo profesional sobre los otros. Aunque en nuestro días ese tipo de trabajo se vea arrastrado por la desarticulación de*

esa matriz, ello no impide que el programa institucional deba ser comprendido y construido como un tipo ideal, para diferenciar aquello que aún hoy se debe a él, y aquello que puede tener y tiene de nuevo en cómo nuestra sociedad fabrica individuos y sujetos” (Dubet, 2002:33).

### **¿Escuela invadida o integrada?**

En los párrafos anteriores, dimos cuenta de un escenario, que nos orienta a pensar y construirnos la imagen de la coyuntura singular que transita hoy la educación. Varios autores han elaborado líneas de pensamiento en torno a esta temática, que habilitan a reflexionar en el cómo se habitan hoy los centros educativos, como se configuran en tanto instituciones.

Pensemos entonces a la escuela<sup>1</sup> inmersa en esta coyuntura singular de “declive de las instituciones”, se identifica un debilitamiento de las instituciones en tanto generadoras de marcos comunes y apropiados para la construcción de una subjetividad compartida.

La escuela se enfrenta al desafío de ubicarse en un nuevo lugar, pero éste implica un contrato social nuevo en tanto el viejo no es posible. Esto nos enfrenta a nuevas interrogantes, ¿esta nueva misión a la que quedó requerida la escuela es explícita o refiere a respuestas cotidianas frente a demandas concretas?

Se plantea la noción de que la escuela ha absorbido tareas que no han sido resueltas por otras instituciones, hay marcas subjetivas que faltan. “*Cuesta distinguir la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social*” (Blejmar, 2001:40). Existe entonces una indiscriminación con el contexto, la escuela no está integrada al contexto, ya que la integración implica que se mantengan la identidad, la misión institucional y desde ahí se construya el lazo social. La escuela debe desplegarse en una “gestión de la resistencia”, en la medida en que se encuentra invadida por su contexto.

¿Cómo se lleva adelante entonces un Centro Educativo, en estas condiciones? ¿Qué términos son los que se ven afectados cuando nos referimos a que la escuela se encuentra desdibujada en su función esencial?

Duschatzky (2005), plantea la noción de des-institución simbólica de la escuela, para dar cuenta de una pérdida en la capacidad de interpelar a los sujetos, en tanto la “ficción” que la escuela construyó está en decadencia. El discurso de ciudadanía, generaba el deseo, de ser parte de ese discurso, de ser parte de ese universo de significados comunes. Ahora bien, la autora se pregunta si este discurso sigue teniendo carácter de enunciación, si sigue teniendo fuerza performativa. “*La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.*” (Duschatzky, Corea, 2005: 82). Estamos hablando de la caída de la autoridad simbólica. Por tanto, ausente la ley simbólica, el otro en tanto semejante no se configura.

---

<sup>1</sup> En el correr del trabajo, utilizaremos la denominación escuela, haciendo referencia al centro educativo en su generalidad y no al tramo específico de la educación primaria. Es relevante la aclaración ya que la investigación tiene como unidad de análisis, un centro educativo de Educación Secundaria específico.



En este sentido el vínculo con el otro se configura desde un lugar diferente, nos enfrentamos a manifestaciones de violencia como una forma de habitar el espacio social. Hablamos de violencia como nueva forma de sociabilidad, de estar con los otros. “...la violencia se presenta como modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros que tuvieron la capacidad de interpelar, formar, y educar en tiempos modernos” (Duschatzky, Corea, 2005:23). No hay violencia percibida como tal por qué no hay registro de un límite violado, en la medida que el otro no es percibido como semejante ni como límite.

Podemos incorporar el concepto de incivildades en tanto agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada (Viscardi, 2013). Esta definición permite, pensar la violencia escolar en un sustrato más cotidiano. Los episodios de violencia escolar no son ya un hecho aislado para el que existían sanciones disciplinarias específicas. Las incivildades como las definimos marcan la forma de estar en el aula para muchos estudiantes.

### ***Conflicto luego existo...***

Partimos de que el proceso educativo mismo no puede estar carente de conflictos, en tanto interpela al sujeto en su realidad. A su vez, en el caso de la Educación Media, este proceso está cargado del componente específico de la adolescencia, como etapa de crisis y ruptura.

Entendemos el conflicto, como una lucha expresada entre dos o más personas que dependen entre si y que en la búsqueda de satisfacer sus intereses o necesidades se encuentran con metas contrapuestas o que se obstaculizan la una a la otra. El conflicto en tanto confrontación u oposición implica en su interior una contradicción. Desde los conceptos de Simmel, Lewis Coser define el conflicto social como “una lucha con respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales” (Coser, L., 1961:8). Para los autores el conflicto social es una forma de socialización, ningún grupo es totalmente armonioso, cierto grado el conflicto permite la liberación de la acumulación de disposiciones hostiles obstruidas y frustradas, al permitir su libre expresión en la conducta. El conflicto, entonces no implica una correspondencia negativa siendo en funcional al sistema ya que tiene funciones específicas que aseguran reproducción.

El Centro Educativo está marcado por una cotidianeidad que no se presenta como ausente de conflictos, en este sentido desde una perspectiva interaccionista Willard Waller (1967), define a la escuela como sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Al estudiar la vida cotidiana de la escuela, las interacciones sociales que se desarrollan en ella, plantea que la misma tiene su cultura propia.

En este sentido, como toda cultura, la escuela vive sus conflictos, que para el autor son de dos tipos; unos son los clásicos conflictos generacionales entre profesores y alumnos y otros son aquellos que enfrentan a los profesores, representantes de la cultura en sentido amplio, con los alumnos que están impregnados de los valores de la comunidad (entendiendo a ésta como la escuela, teniendo presente que en la misma se configura un mundo cultural propio de los jóvenes). El autor hace principal énfasis en

las interacciones entre profesores y alumnos, existe entre éstos, un conflicto de intereses y de deseos que no puede ser reducido por completo. El profesor, ante todo, es el adulto, y también quien impone los deberes, inflige los castigos y representa el orden social establecido de la escuela. Mientras que el alumno, se vuelca en su propio mundo.

La escuela se presenta como una institución en la que personal docente y alumnado desarrollan conductas rutinarias y “definen juntas la situación”. Esta noción nos parece interesante, para vincularla con lo expuesto en párrafos anteriores, en relación a la conformación de universos de significados comunes. El concepto de “definición de la situación” hace referencia, a un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción ante una situación dada. Desde la perspectiva del autor todas las situaciones colectivas son definidas por los actores en función de los límites que le imponen los otros. Estamos frente a un proceso subjetivo, que en el caso de la escuela, tiene una cristalización muy fuerte ya que las definiciones de las situaciones sociales se presentan basadas en elementos de orden cultural transmitidos por los adultos. Según Waller, los conflictos surgen desde el momento que diferentes grupos pueden definir la situación de diferentes maneras, incluso contradictorias. El conflicto expresa una lucha para establecer su propia definición de la situación. A su vez se plantea la noción de resistencia como otra forma de explicar el conflicto, entendiéndola como la falta de interés real de los alumnos por asistir a la escuela.

Si bien consideramos que lo descripto por Waller, no se corresponde tal vez con la realidad cotidiana de las interacciones en los centros educativos actuales. Para nuestro estudio nos resulta relevante tanto su postura epistemológica y metodológica, como el desarrollo de algunos de los conceptos antes mencionados.

## **Antecedentes.**

En el desarrollo de este trabajo hemos presentado el marco teórico que nos guía en la construcción de nuestro objeto así como el debate conceptual en el que se inscribe nuestro problema de investigación. Pretendemos presentar en los párrafos siguientes, si bien no de forma exhaustiva, los antecedentes a nuestra investigación.

Comencemos pensando en torno al segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud realizada en 2008. Centrémonos en su capítulo 4 destinado a pensar los datos que la ENAJ relevó en cuanto a la Educación.

Lo expuesto en el informe nos permite pensar el Sistema Educativo actual desde una mirada integral enfocándose en la trayectoria educativa de los jóvenes y adolescentes. Los distintos datos que nos presenta dan cuenta de un estado de situación que plantea varias dificultades para afirmar la continuidad educativa de los estudiantes.

En este capítulo se hace referencia a las situaciones en los Centro de Enseñanza Media. Al consultar a los que dicen estar actualmente concurriendo a centros de Educación Media sobre la existencia de algunas de las situaciones de violencia en los centros a los que asisten el 67% reconoce violencia entre alumnos, la mitad saben de robos, y de violencia con otros ajenos al centro (46%), y uno de cada cuatro declara saber de destrato de profesores a alumnos.

Si bien la frecuencia con la que se identifican estas situaciones adquiere diferencias si observemos la valoración de las mismas, los hechos vinculados con la violencia y los robos son los que, en mayor medida, les preocupan mucho (71%), seguido del “destrato de profesores a alumnos” (63%) y “violencia entre alumnos” (43%). Es interesante ver como ante situaciones de violencia entre alumnos los estudiantes presenta una preocupación moderada siendo éstas las que se presentan con mayor frecuencia.

Consideramos que lo expuesto en el informe es relevante para nuestro trabajo no solo por los datos cuantitativos que nos presentan sino también por la mirada con la que presenta el análisis de los mismos. Nos motiva a enfocarnos en el tránsito de los adolescentes por el centro educativo.

Enfocándonos ahora en los antecedentes que podemos tomar como insumos en referencia a la convivencia dentro de los Centro Educativos, nos encontramos con los trabajos producidos en torno a el proyecto “Convivencia, el centro educativo como espacio de aprendizaje” del Programa de apoyo al fortalecimiento de las Políticas Educativas de ANEP-OPP-UnaONU. En este marco el trabajo “¿Qué dicen alumnos y docentes sobre la convivencia en las Escuelas Técnicas?”, realizado en 2009 por Carmen Rodríguez y Marcia Barbero nos presenta una sistematización de las distintas percepciones acerca de los conflictos que se dan en los Centro Educativos y el clima de convivencia en los mismos. Se exponen los motivos identificados por los distintos actores; alumnos, docentes, dirección. Las autoras identifican un conjunto de conflictos que están ubicados en las conductas o modalidades de los propios adolescentes de “estar” en la Institución. Así como otros tiene que ver con la relación

entre los jóvenes y los adultos. Y una presencia de aspectos generadores de conflicto referidos a la organización y la gestión institucional.

En esta línea lo expuesto por Nilia Viscardi, en su trabajo “Violencia en las Aulas: práctica educativa, conflicto escolar y excusión social” nos permite pensar la definición de violencia, en tanto violencia escolar. Si bien en parte discute con lo expuesto en nuestro marco teórico, reafirma en su trabajo la noción de una nueva forma de socialización, refiriéndose a una “socialización violenta de los jóvenes”. Discutiendo si no estamos frente a una nueva socialidad.

Estos conceptos son desarrollados en su publicación “Gramática(s) de Convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay” (2013). Realizado en el marco de un trabajo más extenso en la temática el cual está inscripto en el contexto del Proyecto Centro “Promoción de Convivencia Saludable”<sup>2</sup> que lleva adelante la Administración Nacional de Educación Pública desde el año 2010. Resulta pertinente hacer referencia a la conceptualización que en el mencionado texto se hace de la noción de convivencia y la implicancia de abordarla. El concepto de convivencia es definido como el estado de relaciones escolares que expresan las tensiones que se juegan en el mundo de la vida cotidiana, teniendo en cuenta el análisis de la cultura normativa y de la cotidianidad escolar de la institución educativa, en tanto se las considera dimensiones estructurales en las que se asienta la convivencia.

Viscardi profundiza también en el concepto de violencia escolar, y la necesidad en la actual coyuntura de reconceptualizar este término, desde la noción de incivilidad. Se identifica como violencia la ruptura a normas sociales y de convivencia lo que permite sacar el problema del ámbito de una concepción criminalizadora y llevarlo hacia el de la convivencia escolar.

Creemos que este libro permite aproximarnos a un estudio del conflicto escolar y la convivencia en el espacio escolar desde la “compresión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos y a la posibilidad de estudiarlas en perspectiva de vida cotidiana” (Viscardi, Alonso, 2013:31). Desde una perspectiva de la convivencia necesariamente vinculada con la construcción de ciudadanía, el ejercicio de derechos y la participación.

## **Sistema Educativo Nacional**

### ***Marco Legal***

A modo de antecedente, consideramos necesario exponer el marco legal y la conformación del Sistema Educativo Uruguayo de forma de ir acotando la mirada hacia la delimitación de nuestro objeto de estudio. Consideramos interesante plantear los orígenes de la Enseñanza Secundaria, ya que puede ser una clave para pensar la realidad actual.

---

<sup>2</sup> El Proyecto Central “Promoción de Convivencia Saludable se concibe como parte de las acciones centrales para el período 2010-2014 del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) incluye la generación de conocimiento sobre convivencia y participación en todo el sistema educativo. “En tanto programa de acción se propone transformar las relaciones de convivencia en los centros educativos y como eje central de trabajo plantea las nociones de comunidad y participación, asumiendo la naturaleza conflictiva de los vínculos que se entablan en los diferentes espacios sociales y la importancia de su reconocimiento para un trabajo real a nivel de construcción de ciudadanía.”(Viscardi, Alonso 2013:46)



*“El objetivo de la enseñanza secundaria será ampliar y complementar la educación en instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras universitarias” (Art. 3 de carta orgánica de 1885).*

En sus orígenes la enseñanza secundaria fue pensada como un camino preparatorio para la Universidad, tanto que la misma era jurisdicción de esta última. Es en 1935 que por ley promulgada el 11 de diciembre de ese año, se crea el Consejo de Enseñanza Secundaria, lo que significó la separación de la Enseñanza Media de la órbita universitaria a la que había pertenecido en sus orígenes (CES: 2005).

En su proceso histórico, nuestra enseñanza Secundaria ha buscado caminos que los lleve a alejarse de una enseñanza *“de formación de una elite destinada a ocupar los puestos de directivos en todos los dominios, esta enseñanza no sólo a ha de preparar a una parte de la juventud para los estudios superiores sino que también proporcionar, al mayor número la cultura general”* (CES, 2005: 42).

En este camino la enseñanza secundaria, siempre condicionada por las diferentes coyunturas históricas, va reformado su conformación. Es en 1973, que se reconoce por ley que se está ante un proceso educativo al que es necesario otorgarle el carácter universal, como lo tenía ya la educación primaria. Se apuesta entonces a la universalización de este tramo del proceso educativo.

Actualmente rige la Ley General de Educación, ley N° 18.347, aprobada en 2009 modificando la ley anterior, N° 15.739, vigente desde 1985. Ambas leyes fueron elaboradas en periodos bien distintos y cargan con la coyuntura política de sus tiempos.

La nueva Ley fue elaborada luego de un largo proceso de discusión, en el cual se promovió la participación directa de los actores en lo que se llamo el Congreso Nacional de Educación. Si bien este último fue bastante controvertido y fue cuestionada la forma de su implementación. En esta Ley se recoge una serie de principios de derechos humanos que habilitan a pensar nuevas formas de tramitación del hecho educativo, así como dan fundamento a nuevos espacios de coordinación y participación.

En el primer artículo se establece *“Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declarase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.”* (Ley N° 18.347).

Se establecen entonces las líneas que orientan la misión del sistema educativo; *Artículo 3º. (De la orientación de la educación).- La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones* (Ley N° 18.347).

Estamos frente a un marco legal que define al centro educativo como un espacio de aprendizaje integral, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos.



Esto implica una noción específica de educación, entendiéndola no solo en su cometido de enseñanza, de trasmisión de un saber específico sino desde una educación para la vida en sociedad, los centros educativos son por tanto también un espacio donde aprender normas de convivencia sociales.

La política educativa nacional debe procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. Y promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

La ley de educación al establecer los marcos legales, genera condiciones formales que habilitan la implementación de políticas concretas. Expone en los distintos artículos, los principios generales que rigen la educación pública, estableciendo los cometidos, sus objetivos y las líneas transversales de la misma.

### ***Conformación del Sistema Educativo Nacional.***

La Ley establece también como está conformado el Sistema Educativo Nacional. El Sistema Nacional de Educación Pública está integrado por el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad de la República y demás entes autónomos de la educación pública estatal.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación docente terciaria en todo el territorio uruguayo. Este organismo con carácter de ente autónomo tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles. Estas actividades son impuestas por mandato constitucional y responden a los cometidos exigidos al Estado.

La Administración Nacional de Educación Pública está constituida por los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica, de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU). Estos de conformidad con la Constitución de la República y la ley, en aplicación de su autonomía tienen la potestad de dictar su normativa, respetando la especialización del ente. Deben coordinar sus acciones con el fin de cumplir con los principios, las orientaciones y los fines de la educación establecidos en la Constitución de la República y la presente ley.

Este marco legal e institucional nos permite ubicar en el Sistema educativo, el liceo público, que seleccionamos a los efectos de nuestra investigación (se expondrá en el próximo capítulo las decisiones metodológicas correspondiente). Lo describiremos brevemente a modo de antecedente.

El Liceo N° 11 Bruno Mauricio de Zabala, ubicado en Grecia y México, barrio Villa del Cerro. Se inaugura el 2 de mayo de 1953 en las instalaciones de un Hotel, frente a problemas edilicios en el año

2004 tuvo que ser trasladado al edificio contiguo, construido para tal fin. El mismo cuenta con tres pisos; un subsuelo con salones, la primera planta, donde se encuentran la biblioteca, la cantina, el Salón de Usos Múltiples, la oficina de administración, y un segundo piso, con salones, una adscripción y la dirección. El Liceo N° 11 cuenta a su vez con un patio pequeño.

Actualmente funcionan tres turnos, matutino, vespertino y nocturno. Todos a cargo del mismo equipo de Dirección, integrado por Directora y Subdirectora. En el Liceo se cursa los tres años de Ciclo Básico. El turno vespertino, que nos interesa a objetos de nuestra investigación, tiene una matrícula aproximadamente 550 estudiantes asisten al liceo en este turno. Siete primeros, seis segundos y cuatro terceros en grupos de 35 a 40 estudiantes por clase. En este turno el Liceo cuenta con 5 adscriptos, distribuidos por los niveles de las clases, y un cuerpo docente de 120 profesores.

El Liceo está comprendido dentro del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), que se desarrolla en Liceos que presentan altos índices de repetición y deserción. Desde un equipo de profesores referentes de PIU, se brinda apoyo curricular, reafirmando el proceso educativo para los adolescentes y jóvenes que presenten alguna dificultad, con el fin de evitar la deserción. Está previsto que este equipo a su vez cuente con un psicólogo y un trabajador social, aunque actualmente el Liceo no cuenta con estos recursos humanos.<sup>3</sup>

### ***Reglamentos internos***

En lo referente al Sistema Educativo Nacional, y centrándonos ahora en el Consejo de Educación Secundaria (CES), es necesario establecer cuáles son los reglamentos que actualmente rigen en cuanto a los comportamientos de los estudiantes en los centro educativos.

Expondremos cuales son los estatutos y procedimientos formales, frente a situaciones de conflicto, manifestaciones de violencia o incivildades como definimos anteriormente. Se determina así cuales son las pautas de comportamiento que están marcadas y por tanto que se espera de los estudiantes en este sentido y como se define desde lo institucional como un problema de comportamiento,

Para todos los estudiantes de la Enseñanza Media, rige un reglamento común, el “Estatuto del Estudiante de Enseñanza Media”, resolución aprobada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) en 2005 (se adjunta en Anexo 1). En el Acta N° 47 CODICEN. Resolución N° 2, se establecen cuales son las disposiciones para un mejor funcionamiento de las instituciones educativas, las reglamentaciones de las cuales surgen los derechos y responsabilidades de los estudiantes.

En el artículo 15, se establecen en relación a compañeros, docentes y autoridades, las responsabilidades que se comprenden, siendo éstas; trato respetuoso y, por lo tanto, abstención de hechos de violencia y de provocaciones o incitaciones a la violencia, de conductas o uso de términos injuriosos, la abstención de ingresar a los locales educativos armas o instrumentos que puedan dañar la

---

<sup>3</sup> El mencionado programa fue modificado a finales de 2012 por resolución del Consejo de Educación Secundaria, creándose la figura de Profesor Coordinador Pedagógico que sustituirá a los actuales referentes del PIU y se reestructura la forma de organización de las tutorías. Comenzando a funcionar bajo la nueva modalidad a partir de 2013 y pasándose a denominar aquellos liceos que cuenta con este programa liceos con tutorías

integridad físicas de las personas. También explicita la nómina de correctivos (art.34), los procedimientos y medidas disciplinarias en caso de incumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes. Se busca el mantenimiento de una conducta que permita asegurar el orden necesario para el desarrollo de la actividad educativa.

## **Problema de investigación**

### **Tema de investigación.**

Las páginas anteriores nos ayudaron a ir aproximándonos a definir nuestro problema de investigación. Pretendemos entonces reflexionar en torno al tránsito adolescente por los Centros de Enseñanza Media.

Si nos aproximamos a la cotidianeidad de los centros educativos, a la forma en que estos se habitan, nos lleva a cuestionarnos acerca de las dificultades que actualmente enfrenta el sistema educativo para actuar en el sentido de procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Nos interpela a pensar qué lazos sociales se elaboran desde el tránsito por la Enseñanza Media, qué habilidades para la vida social se están permitiendo desarrollar. Estos cuestionamientos nos guían en el sentido de indagar cuáles son las pautas de convivencia y comportamiento que se desenvuelven en los Centros Educativos. En que clima de convivencia se trabaja, de qué forma se despliega la acción educativa y cuáles son los conflictos de convivencia a los que debe enfrentarse.

En este sentido el eje de nuestra investigación, está orientado a explorar las estrategias de resolución de conflictos y de qué formas estas construyen subjetividad. Para esto, pretendemos, pararnos desde la observación de las prácticas de los sujetos. Indagando acerca de las operaciones que pone en juego el sujeto que “habita” el espacio social que es el centro educativo.

Nos preguntamos sobre la resolución de los conflictos, en el entendido que de la forma en que se procesan y se transitan deviene una concepción determinada del otro, del propio sujeto, de la relación social y del espacio social construido.

Las diversas formas de resolución generan distintos discursos, que convocan a los sujetos, los interpelan, los nombran, les asigna un lugar en la trama social y los habilitan para la construcción de sus propios discursos. Traduce una relación educativa determinada, ubicando a los actores en un lugar determinado. Da cuenta pues de diversas relaciones; estudiante- docente, estudiante- estudiante, centro educativo – comunidad.

El Sistema Educativo Nacional en su marco legal establece que el tránsito de los adolescentes por el Centro Educativo, implica el desarrollo de habilidades para la vida social en el entendido de que actúa como guía activa y crítica en la construcción de trayectorias de vida de los jóvenes.

Por lo que preguntarnos acerca de cuáles son las respuestas que da el Centro Educativo frente a las situaciones de violencia o incivildades, frente a los conflictos de convivencia, implica preguntarnos acerca de qué tipo de subjetividades se están construyendo.

Se van a atender los conflictos de convivencia, incivildades tanto; entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes y autoridades, como entre docentes y autoridades del Centro Educativo. Los cuales se desarrollan dentro del centro en los distintos espacios, como ser en el aula, en los recreos, y

en su vínculo con el espacio comunitario en el que está inserto. Para esta delimitación se tendrá fundamental atención en lo que los distintos actores identifiquen como problema de convivencia.

Frente a esto son varias las preguntas que se nos presentan, ¿De qué forma se procesan los conflictos? ¿Qué actores participan en el desarrollo y en la resolución del mismo? ¿Cuáles son las alternativas de solución de los mismos? ¿La aplicación del estatuto del estudiante con sus medidas de sanciones concretas, corresponde al tipo de población que asiste hoy a los Centro Educativos? ¿Qué estrategias se implementan desde los centros educativos de enseñanza media para la resolución de conflictos? Estas interrogantes interpelan la tarea docente, en su rol adulto frente a los adolescentes, en tanto autoridad necesaria como límite estructurante de la personalidad.

Pretendemos entonces realizar una investigación exploratoria, que nos permita desde un abordaje de las prácticas subjetivas, pensar como la institución educativa, produce y reproduce un tipo de subjetividad. Centrándonos en las estrategias que se elaboran para la resolución de los conflictos. Nos enfocaremos en un Centro Educativo específico.

### **Pregunta de investigación**

**¿Qué estrategias se implementan desde el Liceo N°11 Bruno Mauricio de Zabala para la resolución de conflictos de convivencia?**

### **Objetivo General**

Identificar las estrategias que se despliegan desde el Liceo N°11 Bruno Mauricio de Zabala para la resolución de conflictos de convivencia, analizando las prácticas cotidianas como generadoras de subjetividad.

### **Objetivos Específicos**

- Indagar cuáles son las percepciones de los distintos actores del centro educativo, del clima de convivencia dentro del mismo.
- Conocer qué diferentes aspectos son percibidos como conflictos de convivencia por los diferentes actores del centro educativo.
- Explorar cuáles son las medidas que se utilizan en el centro educativo cuando no se cumplen con las pautas aceptables de comportamiento.
- Identificar cuáles son los actores que participan en la resolución de conflictos de convivencia dentro del centro educativo e indagar sobre sus discursos.



## **Justificación**

Esta investigación pretende ser un aporte más, al debate presente hoy en la agenda pública, como el de la educación. Si bien siempre ha estado presente, en estos últimos años, el debate educativo ha tomado gran relevancia social, no solo desde las negociaciones por el presupuesto, sino desde una discusión más profunda. Tal vez impulsado por la modificación a la ley de educación y el desarrollo del Primer Congreso Nacional de Educación.

Son varios los datos, hechos y manifestaciones que dan cuenta de que el sistema educativo nacional, esta transitando un momentos de crisis. Frente a esto, se perciben desde los organismos administradores del sistema educativo, intentos de reforma. En los últimos años han surgido, principalmente desde la U.T.U, modificaciones en los planes de estudio y en las modalidades de enseñanza. En la línea de elaborar propuestas más atractivas y en un vínculo más articulado con la comunidad, surge la modalidad FPB (Formación Básica Profesional), los cursos CAM (Cursos Adaptados al Medio), la incorporación de nuevos trayectos y talleres a la curricula.

También desde la División de Programas Especiales de ANEP, se desarrollan programas específicos que intentan captar a una población que ha desertado o que se encuentra en proceso de desvinculación, ejemplos de estos son el PAC (Programa de Aulas Comunitarias), o Áreas Pedagógicas.

Sin embargo, varias de estas reformas o nuevos programas, tienen como último fin la reinserción en los centros de enseñanza media. Así, la continuidad educativa termina teniendo un solo camino, el de volver al mismo lugar del cual el adolescente desertó.

Otra línea, de este debate social, tal vez cargada de un componente emergente, son los hechos de violencia, presentes en los centros educativos. Frente a éstos, y si observamos los discursos presentes en la opinión pública referidos a los mismos, son los jóvenes los que quedan contruidos en el imaginario colectivo, como violentos. Recae sobre ellos el peso no solo del fracaso, sino de ser los desinteresados, irrespetuosos, sin límites. Sus discursos aparecen invisibilizados. Es necesario darles voz, explorar como se transita la adolescencia en un Centro Educativo.

Es una temática de relevancia social, no solo por la institución a la que estamos pensando sino porque ésta se encuentra en un momento de cuestionamiento y debate. En un momento de crisis institucional tal vez. Consideramos necesario que desde la sociología, se realicen aportes que permitan pensar este complejo entramado, desnaturalizando las prácticas y deconstruyendo discursos, acercándonos así al sentido subjetivo de los actores inmersos en la realidad social.

## **Breve reseña metodológica**

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en el marco del Taller Central Jóvenes, Juventud y Políticas Públicas, correspondiente a la Licenciatura en Sociología. El mismo fue realizado en el primer semestre del año 2012.

Se optó por un enfoque metodológico cualitativo, de acercamiento a la construcción que los sujetos hacen de las mismas desde la aproximación a su escenario más cotidiano. Este privilegia la subjetividad y la intersubjetividad de los actores como legítimos objetos de conocimiento, tomándose la vida cotidiana como el escenario privilegiado en el que se desarrollan las distintas dimensiones del mundo humano.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó un estudio de caso, como estrategia metodológica ya que nos permite entender desde un caso particular su conexión con una perspectiva teórica o una discusión conceptual más amplia. El criterio para la selección de caso consideró el abordaje de un centro de enseñanza media que tuviera como destinatarios a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social; se encuentre en una zona en la que su población tenga acceso a servicios sociales, en un barrio en el cual estén presentes distintas redes sociales, como servicios de orientación y articulación territorial, centros de educación no formal, que habiliten la posible implementación de estrategias articuladas de trabajo con los adolescentes que concurren al liceo, las familias y la comunidad.

La investigación se realizó en el Liceo N° 11 Bruno Mauricio de Zabala, sito en México y Grecia. En el barrio Villa de Cerro del departamento de Montevideo. En un acercamiento a distintos centros educativos en los que se podía realizar la investigación, es este Liceo el que entra en el perfil antes mencionado. Asimismo se presentó desde la Dirección del mismo un gran interés frente a la propuesta planteada, lo que genera condiciones de apertura interesantes para que la misma se realice y se logre una mayor profundidad al estudio de caso.

El trabajo de campo se desarrolló en el Turno Vespertino del Liceo N° 11 “Bruno Mauricio de Zabala”, durante el periodo de Marzo a Julio de 2012. Las técnicas de investigación utilizadas fueron: la observación, la entrevista semi-dirigida y el grupo de discusión.

Durante estos 5 meses de trabajo se convivió semanalmente en el Liceo. Fue un proceso de trabajo complejo e intenso, por las características propias de nuestro objeto de estudio así como por la opción metodológica con la que trabajamos.

### *Observación*

La observación como técnica duró los 5 meses de trabajo de campo, con una frecuencia de una o dos veces por semana. La observación, se realizó desde una posición externa, optando por una observación participante. Optamos por un rol de observador “periférico” lo que nos permite un contacto estrecho y prolongado con los distintos actores del centro educativo, aunque sin participar de las actividades que se desarrollan en el mismo.

Las observaciones se realizaron, en tres espacios del Liceo; en el patio de recreo, los pasillos y adscripciones, y en los tiempos de recreo, entrada y salida siempre durante el turno vespertino. Sin duda el espacio del aula en cuanto a tiempo de clase, sería relevante para nuestro estudio pero por las características propias del mismo no nos fue posible acceder.

#### *Entrevista semi-estructurada.*

Se optó por la entrevista semi-estructurada como técnica a aplicar. Los actores entrevistados fueron: Docentes de Ciclo Básico del Liceo N° 11 que dictan clases en el turno Vespertino, Directora y Sub-Directora del Liceo N°11, Adscriptos del turno Vespertino del Liceo N°11.

Con anterioridad a la realización de las entrevistas se estableció una pauta como guía general, a partir de las que se realizaron otras preguntas que emergieron del contexto de la entrevista. Las pautas no implicaron una matriz rígida, sino temas generales sobre los que indagar, priorizando el orden que emergía de cada actor en su discurso, intentando no sesgar o inducir respuestas.

#### *Grupo de discusión*

Se optó por utilizar esta técnica al considerar la posible dificultad metodológica de realizar entrevistas individuales, ricas en contenidos para el presente trabajo, con los adolescentes. Ya que no siempre es fácil lograr el vínculo necesario para mover en el adolescente la apertura tal que le permita elaborar un discurso amplio. Con esto no queremos decir que no es capaz de elaborar discursos críticos, todo lo contrario, sino que la técnica no es tal vez la más adecuada para captarlos.

Esta técnica nos permite buscar la emergencia del discurso, desde la posibilidad de la conversación. Accedemos así a una forma discursiva propia de ese grupo durante la dinámica de la discusión. Consideramos que para el fin de nuestra investigación, es más pertinente utilizar el grupo de discusión con los estudiantes, de forma de motivar desde la conversación entre pares y reordene el discurso diseminado de cada uno de los estudiantes.

Se realizaron 3 grupos de discusión. Uno por grado, con 10 estudiantes y una duración aproximada de entre 45 y 50 minutos cada uno. Fueron realizados durante el horario de clases en el Salón Multiuso de Liceo. Los estudiantes fueron seleccionados por la investigadora junto con los adscriptos referentes de cada nivel, teniendo en cuenta la representación por grupos, por sexo, así como la trayectoria de los estudiantes en el Liceo entendiendo esta como el tiempo que hace que un estudiante está en la institución en relación con el grado en el que esta.

La consigna de trabajo fue la misma para los tres grupos y con las particularidades propias de cada uno se pudo llevar adelante sin problemas. Considero que el uso de esta técnica, fue pertinente y permitió el acceso no solo al discurso de los estudiantes, sino a la observación de su interacción y de la dinámica grupal.

## Análisis y presentación de los datos

### **Capítulo 1. Forma de habitar el Liceo. Convivencia. Conflictividad.**

*“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (Ley General de Educación. N° 18.437 Art.41).*

Al aproximarnos a la experiencia de la realidad cotidiana del Liceo N°11, se nos presentó ante nosotros un escenario complejo, denso, intenso, vertiginoso, caótico y a la vez humano, cálido, vital. Intentaremos desandar la madeja de este universo complejo con una mirada que busca pensar la realidad del Centro Educativo indagando en la forma en que se habita la misma.

Las instituciones “recuerdan y olvidan”, contribuyen a la construcción de relatos sistemáticamente sesgados respecto de sí mismas. Realizar una investigación que tome como campo o escenario al “Liceo”, supone para el investigador un cierto riesgo, en la medida que existen numerosos factores que conspiran para ofrecer un objeto preconstruido, habrá que delimitar efectivamente los argumentos que pueden articularse en torno suyo, así como las conclusiones que pueden extraerse de ellos.

En este tiempo de trabajo, de convivir con la dinámica cotidiana del Centro Educativo y acercarnos al discurso de los diferentes actores (Docentes, Adscriptos, Estudiantes, Funcionarios y Equipo de Dirección) un aspecto que se impuso con fuerza fue la “sobreafluencia” de discursos que tanto adultos como adolescentes producen sobre la educación en general y sobre la cotidianidad específica de su liceo en particular. Se observa tanto en la densidad como en la intensidad con la que unos y otros se dedican a teorizar e interpretar los escenarios en los que se ven cotidianamente involucrados.

Estos discursos se presentan de una forma muy monolítica, condensada, armada, siendo bastante homogéneos por función dentro del liceo. Docentes, estudiantes, adscriptos, equipo de Dirección, en forma general tiene un modo similar de mirar e interpretar la realidad del liceo, sobretodo en relación a la acción de los otros.

En el siguiente análisis, no tendremos la pretensión de realizar una comparación entre los mismos, sino deconstruirlos en la búsqueda de responder a la pregunta que orienta nuestra investigación, desde una mirada que apunta a pensar la forma en la que se habita el espacio escolar.

Comenzamos entonces, por pensar como se percibe el clima de convivencia dentro del Centro Educativo. Entendemos *“el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos”* (Fernández Díaz, 1994: 4).

El clima de convivencia, entonces es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un



fáctor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. Describiremos entonces, el clima de convivencia del Liceo N°11.

En las palabras de los diversos actores está presente la sensación de caos, cristalizada en distintos aspectos según el sujeto que enuncia el discurso. Cada uno desde su lugar expresa un dilema, la necesidad de poner lo que piensa en palabras (la necesidad de hablar) y lo que genera cuando esas palabras están cargadas de angustia, bronca y frustración.

Al interpelar, entonces a los diversos actores acerca del clima de convivencia del Liceo, de la forma en que se habita la cotidianeidad escolar, esta se describe como “complicada”, “compleja”, “marcada por la conflictividad”. En el transcurrir de la jornada están presentes conflictos cotidianos que marcan la forma de estar en el aula. Se desarrollan recurrentemente conflictos con las características propias de la violencia escolar, creemos mejor definirlos como agresiones cotidianas al derecho de cada quien de ver su persona respetada.

*“Entonces un poco es eso, las mañanas y las tardes se van tiñendo de la dinámica, tú no sabes que te va a pasar en el día a día. Sabes cuál es tu función, hay actividades que tú las haces todos los días, pero lo que te puede pasar un día no sé, a veces me pregunto cómo vamos a hacer con todo esto”* (Entrevista Sub-Directora).

El liceo como totalidad aparece para los actores como un enigma que hay que resolver, esta opacidad puede sorprendernos ya que la cotidianeidad escolar puede suponerse como sumamente pautada y en buena medida recurrente y, por tanto, relativamente predecible en tanto “institución disciplinaria”. Esta postura de los actores, en ciertos casos de “perplejidad” habla de la fuerza normativa de los relatos en torno al liceo y de las expectativas ligadas a éste, ciertamente la cotidianeidad con su conflictividad insistente choca y estalla contra ellos.

En el intercambio con los estudiantes, al hablar del clima en que se desarrollan las clases, se plantea lo siguiente; *“hay guerra de papeles, se ríen... y le contestan al profesor o hacen chisten, ta yo no voy a decir que no lo hago pero si es eso están en cualquiera...”* (Grupo de Discusión con estudiantes de segundo año).

*“hacemos lo que podemos con un marco institucional que esta hiper excedido de todo”* (Adscripto de Segundo año). Esta imagen está presente no solo en el discurso de los adultos sino también en el de los estudiantes. Es la conjunción de esos distintos actores en el mismo espacio, espacio institucionalizado en el que la cotidianeidad es percibida como algo en tensión. Los distintos actores se sienten expuestos tanto que tienen que armarse contra eso.

*“Creo que hoy por hoy los adscriptos somos como bomberitos apagando incendios, hay un problema y ahí estamos nosotros”* (Adscripto de Segundo año). En este sentido las imágenes que se asocian al hablar del clima de convivencia, refieren a algo a punto de estallar, no solo la tensión sino la urgencia se hacen presentes. *“cualquier cosita es un detonante”, “ intervenimos para desactivar” , “es una bomba a punto de explotar”, “ es solo mirarte y pum ya está”*, son frases que describen tanto para los adultos como para los estudiantes el clima diario.



La violencia absorbe desde el juego violento cotidiano, el juego de las miradas y las provocaciones, como la explosión de conflictos serios que implican daño físico, y el involucramiento de la policía. El Liceo aparece como un catalizador de conflictos, diversos problemas familiares o vecinales, encuentra en el centro educativo un escenario para dirimirlos. Sin embargo, éstos no siempre se procesan de la forma en que el Liceo como Centro Educativo está preparado para afrontar.

También podemos describir el clima escolar desde la percepción de que los procesos educativos se desenvuelven en un clima “viciado”. En un escenario de lucha en el que cada quien se sienten atacado en su subjetividad y por tanto genera estrategias no siempre conscientes para defender su lugar.

Sin embargo esta imagen se ve atenuada por el sentido de pertenencia al Liceo N° 11, todos quieren volver y lo identifican como un lugar al cual referirse. Para los docentes es un buen lugar donde trabajar sobre todo por el vínculo con los compañeros, el sentido de pertenencia y el compromiso con el Centro Educativo. Los estudiantes son afectuosos, cuando se logra un buen vínculo lo que se genera es una relación desde el afecto. *“Mira el clima a mi me parece un clima muy bueno, yo lo considero, siempre digo un poco en broma un poco en serio que este es el mejor Liceo del mundo, y como yo soy un tipo que ama lo que hace, para mí es hermoso ser profesor, ser docente es maravilloso”* (Docente de Historia de tercer año).

En cuanto a los estudiantes, no existe una referencia tan clara, a asociar el clima del Liceo con representaciones positivas. Al cuestionar a los estudiantes acerca de la imagen que representa al Liceo N°11 la respuesta encuentra más matices, dependiendo del año que se encuentren cursando, siendo los de tercer año los que expresan mayor sentido de pertenencia asociándolo con vínculos positivos como la amistad o el vínculo afectivo con algunos docentes, así como mayor comprensión de la dinámica general del Liceo, lo que se vivencia en un sentimiento de mayor comodidad en su forma de habitar el Liceo. Por otro lado los estudiantes de primer y segundo año, no identifican claramente este sentido de pertenencia con su tránsito por el Centro Educativo, puede decirse que se sienten más perdidos dentro de la institución.

### ***Experiencia de la desorganización***

Parece ser que el habitar el Liceo supone una experiencia de la desorganización, el desorden en el orden. Este abordaje parte de una concepción del orden social que remite a Weber y a Simmel y en la que el mismo resulta de la existencia continuada de un sistema de “expectativas recíprocas”, siendo él mismo, por tanto, a la vez expresión y consecuencia de que determinados actores sociales en relación puedan pautar con razonable anticipación y previsibilidad sus acciones mutuamente referidas (G. Noel, 2009).

Desde esta noción, hablar de desorden, no supone la ausencia de interacción entre los actores sino la falta de inteligibilidad de las mismas por parte de los protagonistas. Entendiéndolo así, el desorden no implica que no haya relación sino que ésta está marcada por la coexistencia de actores sociales con supuestos y expectativas fuertemente divergentes.

“... un mundo desorganizado en este sentido posee un orden palpable, pero es un orden incomodo que es experimentado como comparativamente vestigial y poco fiable (...) Para sus habitantes, la negociación de las relaciones en esta incertidumbre es estresante, frágil y problemática” (Downes y Rock, 1998:74 en G. Noel (2009)).

Hemos introducido algunas categorías que nos resultan interesantes tener en cuenta en nuestra coyuntura; expectativas reciprocas, negociación de las relaciones, universos de significados compartidos.

En este sentido, Duschatzky, se pregunta “¿Qué es ser estudiante?, ¿Qué es ser maestro? Históricamente podríamos nombrar a un estudiante como aquel niño o joven que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado. Y en consecuencia diremos que escuela es un modo institucionalizado de educar y que remite a su capacidad de formar (conformar, configurar, dar forma) a una persona diluyendo los rastros de orígenes y pertenencias sociales y culturales. Y maestro será el que porta la autoridad que le delegó el Estado para hacer posible el acto de formación mediante un saber que lo califica. (...) Estas representaciones, que por décadas permeó el imaginario parece estallar. Volvamos a las preguntas ¿Quién es hoy el estudiante que transita por las escuelas?” (Duschatzky, S.; 2001:134-135)

Se desprende de los discursos de los entrevistados, esta noción de expectativas reciprocas divergentes, la dificultad de comprender la acción del otro. “los comportamientos habituales de los alumnos son la negación de la representación que corresponde a la condición de alumno (...) el ideal del alumno (respetuoso, obediente, atento) es el que rige como parámetro de juicio” (Duschatzky, S y Corea, C.; 2005:26).

Cargadas con la fuerza de la repetición al hablar de sus alumnos, los docentes exponen: “la forma en que se tratan sobre todo es un problema”, “se insultan”, “tiran papeles, contestan mal”, “la clase se corta todo el tiempo”, “siempre surge un problema, y no se puede avanzar”. El estudiante no se comporta de acuerdo a lo que se espera de él, el docente se siente desdibujando en su función específica. Esta forma de interpretar la realidad, está presente, es un discurso sólido compartido, y es en la práctica en donde esto entra en conflicto.

“... y te sentís como un mosquetero contra tanques de guerra, en el sentido de que tenés un montón de problemáticas que impactan en el salón de clase, y que deberían estar resueltas desde la casa o de otro lado, y tenemos que lograr transmitir conocimientos, enseñanza, aprendizajes, y pasar un buen rato porque tampoco vas a laburar todo el día caliente, y es difícil trabajar, es difícil trabajar con alumnos que no tiene interiorizado que se tiene que sentar en la clase, y que andan caminando en la clase y que no podes lograr que se sienten para que te escuchan, o que tiren los papeles en la papelera, que no salive dentro del salón de clase...” (Adscripto de Segundos años).

Frente a la imagen de alumno “ideal”, en el sentido de construcción compartida hacia la cual el Docente orienta su acción, la imagen de los estudiantes a los cuales se enfrentan día a día no se corresponde.

*“... el trabajo del docente hoy, si bien sigue siendo un trabajo académico porque más tarde o más temprano el contenido de la materia esta, es un trabajo más de socialización mínima para poder estar dentro de la clase, y es difícil realmente, lleva mucho tiempo y hay gente que realmente no entra en ese esquema...”* (Adscripto de Segundos años).

Esta realidad escolar coloca al docente en una situación de incomodidad, de estrés, lo coloca en un escenario que los desborda, que lo interpela diariamente. Esta situación es *“la resultante de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerla”* (Blejmar, 2001:42). Los Docentes expresan la sensación muchas veces de desborde, de cansancio, *“el estrés no es tanto la sobrecarga de trabajo sino el desajuste entre la preparación del trabajador y las exigencias a las que se ve sometido no solo en cantidad sino en calidad y diversidad”* (Blejmar, 2001:42).

En el desarrollo de la entrevista a la docente de Inglés de primer año, al hablar de la cantidad de horas libres en el turno de la tarde, la docente expone de algún modo la vivencia del estrés al cual nos referíamos, *“Sí, en la tarde hay muchas horas libres, pero eso también tiene relación con el perfil de los estudiantes, me parece a mí. Nosotros en la tarde trabajamos con gurises que son mucho más complicados, y eso te hace que te estreses mucho más, que te enfermes mucho más y que tengas que faltar mucho más”* (Docente de Inglés de primer año).

Los Docentes son conscientes de esta tensión y desde ahí identifican que esto supone no solo una dificultad en el vínculo con los estudiantes sino que a su vez lo que está en juego es el sentido mismo del Liceo en su función esencial.

Esta percepción de que el “otro” no es lo que yo espero, que no corresponde al imaginario construido, no solo se vivencia desde los adultos. Para los estudiantes el “deber ser” del profesor, no siempre se corresponde con el adulto que tienen delante. Desde los grupos de discusión, se plantea que los estudiantes esperan un profesor que quiera enseñar, que disfrute de lo que está haciendo y que lo haga con dedicación. No siempre se encuentran con docentes que se correspondan a esta imagen.

*“pasa, ponele que ya entran enojados (los profesores) y se la agarran con los chiquilines, es como que están cansados y ya todo les molesta, no sé cómo que no lo sienten”* (Grupo de Discusión estudiantes de Segundo Año).

*“yo creo que mejoraría, que los profesores pongan más dedicación en su trabajo, ponele la otra vez Luis, dijo esta es la educación que yo quiero, y te trasmite las cosas con una pasión y unas ganas que vos de verdad lo entendés, y te lo explica de una manera que vos sabes que te lo está enseñando pero hay otros profesores que no hacen nada”* (Grupo de Discusión estudiantes de Tercer Año).

*“ta pero a veces ni el mismo liceo tiene mucho sentido, porque ponele tenés profesores que te exigen y que se puede aprender, que la clase está tranquila y otros que nada que ver, y hay veces que no solo nosotros, no nos manejamos bien con los profesores sino que ellos tampoco saben cómo manejarse con*



*nosotros. Porque nosotros no somos los amigos de los profesores ¿sacás? Entonces hay algunas cosas que ellos tienen que poner, nosotros tenemos que poner de parte de nosotros y ellos de parte de ellos, no se puede si ellos vienen solo a dar la clase, y ta...*” (Grupo de Discusión estudiantes de Tercer Año).

Desde los estudiantes se plantea la vocación de los docentes, la dedicación y el compromiso como características necesarias para que exista un buen vínculo, como motivación no solo para aprender, sino como promotora de buenos climas de convivencia.

Esta referencia a la vocación docente, la encontramos en el discurso de un profesor entrevistado. *“Hay mucha gente que no disfruta, que pasa mal, y por eso tenemos tantas licencias por enfermedad psiquiátrica. Yo considero que hay gente que no tiene vocación, que simplemente es un empleo vienen dan clase pim pim, y se van y otra gente que sí.*

***¿Esos son los que tiene más conflicto con los estudiantes?***

*Y en general son los que tiene más conflictos, y porque tiene más conflictos faltan más, y eso genera más conflictos generales porque hay muchas horas libres, yo estoy convencido de eso, hay gente que no le gusta, y también hay gente mayor que se agiornó a la realidad y la acepto como viene y otros que siguen pensando en el alumno con el que empezó, y eso genera problemas, si bien la población etaria es la misma no son los mismos chiquilines y pasa eso.”* (Docente Biología de Segundos años)<sup>4</sup>.

Se identifican códigos distintos entre los adultos y los adolescentes para interactuar, para vincularse, lo que nos permite otra línea desde la cual comprender lo complejo de la forma en se combinan los diversos actores interactuando.

*“La forma de vincularse es distinta, no nos olvidemos que la vida de ellos no es la misma que la del adulto, manejan otros códigos, se vinculan de otra manera. Tenés que empezar a adaptarte que determinado lenguaje que para nosotros puede ser insultante para ellos es cotidiano. Lo que no significa que lo tengamos que permitir, significa crear un clima institucional adecuado, porque qué pasa, esas conductas en determinadas situaciones generan violencia (...) de repente ciertas expresiones son comunes en ellos pero en ciertas circunstancias del día no se lo soportan a otro”* (Subdirectora del Liceo N°11).

Desde los adultos se vivencia la sensación de que existen códigos diferentes frente a los cuales ellos tiene que a veces batallar y otras adaptarse, *“son idiomas diferentes lo que para mí es un denostar al otro, insultarlo, para ellos es la forma cotidiana de referirse al otro, desde mi lugar yo lo veo mal, “pero yo no insulte” me dice, y si para mí sí. Hoy uno me dice “a profe pero usted es una rata” y para mí me estaba hablando mal, pero para el no, decir rata es lo más común. Entonces la importancia del lenguaje que para mí es violento para ellos no, pero también hay un momento en el que eso satura, y cuando satura explota”* (Docente de Biología de Segundos años).

---

<sup>4</sup> El diálogo fue extraído de una entrevista realizada, en negrita se referencia la pregunta de quién realizó la entrevista se utilizará de la misma forma en el correr del trabajo.

En el tiempo de trabajo pudimos identificar que existe un acuerdo entre los adultos con respecto a esto, es un discurso común que expresa la percepción de que el modo de vincularse que se promueve desde el Liceo es una alternativa a lo que la mayoría de los estudiantes vivencia en su realidad cotidiana. El modo de vincularse está principalmente asociado a la forma de comunicarse, de contacto con el otro y de dirimir los conflictos. En cuanto a los estudiantes desde sus discursos comparten esta visión de la existencia de códigos diferentes con el mundo adulto, desde los cuales para ellos los adultos, agrandan los conflictos, los exageran o no los comprenden.

Sin embargo, desde la vivencia son los mismos adolescentes los que en situaciones se sienten atrapados en esta forma de vincularse. Los estudiantes sienten la obligación a pelear, *“si vos no te querés pelear no puedes”* (estudiante de segundo año), este pauta de interacción entre los adolescentes choca contra lo que proponen los adultos del Liceo.

El siguiente diálogo fue extraído del grupo de discusión con alumnos de primer año, pero el contenido se repitió en los tres,

*“A5- yo el viernes tuve un problema viste? y como lo agarre? acá todos hinchaban por mí, para que le pegue, y yo no quería que hincharan por mí porque no quería pelearme y tampoco le quería pegar, pero ta ahora ya nos amigamos y ahora hablamos.*

**E- *¿En qué momento hablaron para amigarse?***

*A5- el mismo día, este él se iba para la casa y yo lo acompañé hasta la parada porque vivo para el mismo lado, y hablamos de lo que había pasado.*

*A2- o sea que se pelearon, se agarraron a las piñas y lo acompañaste a la parada? ( con tono de no entender cómo pasó eso).*

*A5- el tema es que él se burló de algo y ta era una bobada, y lo resolvimos”<sup>5</sup>.*

Algo interesante al momento de pensar la forma de habitar el espacio escolar, es la percepción de que la misma esta marca por la imposición de una forma de socialización. Que implica una determinada forma de vincularse y de interactuar con el otro, la cual se vivencia por los estudiantes como algo a lo que atenerse.

A modo de cierre podemos decir, que parecen coexistir sistemas de expectativas diversas. Lo que para algunos representa una agresión para otros es la forma habitual de referirse al otro. Dentro de una institución que en tanto disciplinaria se conforma como un dispositivo para encuadrar las conductas de los sujetos de ir fabricando con las subjetividades correspondientes, aparecen expresiones que dan cuenta de la crisis de un universo de significados comunes.

### ***Condiciones materiales***

Al referirnos a la forma de habitar el Liceo, el espacio y sus condiciones materiales aparecen como una dimensión importante. La cual todos los actores identifican como clave para pensar la cotidianidad, la forma de vincularse y los procesos de aprendizaje.

---

<sup>5</sup> El dialogo fue extraido de unos de los grupos de discusión realizados, identificando a cada uno de los estudiantes que intervienen con la referencia de la letra A y un número correspondiente. Este sistema de referencias se repetirá cada vez que se cite.



Las condiciones reales aparecen como limitantes o determinantes en algunos casos de buenos climas de convivencia. Por condiciones reales nos referimos a las características del espacio físico del Liceo, los recursos humanos y materiales, la matrícula de estudiantes.

Desde los adultos del Centro Educativo, se identifican principalmente; la masividad de las clases y la falta de recursos humanos en función del número de estudiantes, haciendo principal hincapié en la ausencia de un equipo multidisciplinario (para el cual existen los cargo pero no ha habido llamado). Para éstos, las características del perfil del estudiante, trabajando en grupo grandes en salones que no cuentan con las condiciones apropiadas, generan una conjunción conflictiva.

*“hay salones que son más grandes pero hay otros que son más chicos, que terminás con los gurises acá, en la línea donde vos estás, y te das vuelta y tenes al guri ahí y es medio complicado. Y también para ellos para trabajar, son gurises chicos y a esta altura que todavía no saben que entramos a la clase, nos sentamos, nos sacamos la mochila y sacamos el cuaderno...ahora por ejemplo vengo de una clase que hacía 10 minutos que había empezado y estaban todos mirándome, -sauen el cuaderno por favor...(risas) y eso sacar el cuaderno...el ruido que hacen 40 personas sacando un cuaderno...y a veces no es que sean insoportables es que son un montón y es eso el nivel de “ pasame un lápiz” profe me sacó tal cosa ... o pasame mi figurita” no? que todavía tienen toda esa cuestión...hace mucho ruido te vas con la cabeza aaaaaa”* (Docente de Inglés de segundos años-Referente de PIU).

*“... hay grupos que son así cada 5 o 10 minutos, tenes que parar y plum, hay algo nuevo, cortar y resolver, para las características de la mayoría de estos chiquilines son grupos demasiado grandes, por ejemplo yo doy clase en el Poveda<sup>6</sup>, y los grupos son de cerca de 30 chiquilines y se maneja de una manera, y 30 acá no es lo mismo, cuando por ejemplo un día de lluvia que vienen menos es otra cosa.*

**- ¿Se dan los mismos conflictos?**

*- claro, pero ni siquiera se generan, son menos entonces las posibilidades de distracción son menores, y es eso, bueno somos poquitos, y ya estamos acá, y bueno a ver pasa, no queda otra, cuando de repente vos tenés uno acá , y surge algo por allá y después por acá, y se van perdiendo...”* (Docente de Biología).

Estas palabras reflejan lo expuesto anteriormente, las condiciones materiales en las que se desarrollan las clases son elementos importantes al momento de pensar la promoción de buenos climas de convivencia dentro del Liceo. Otro punto que los Docente plantean, refiere a sus condiciones laborales, los salarios así como los mecanismos formales de designación de horas aparecen como elementos generadores de un cansancio en el docente que repercute en la calidad de su trabajo.

En cuanto a los estudiantes, estos si bien comparten los planteos de los adultos, identifican principalmente en las condiciones del espacio físico un factor que influye en el clima de convivencia. Describen entonces, el deterioro de los salones, los vidrios rotos de las ventanas, la mala higiene de los espacios comunes (pasillos, baños) así como de los salones, el poco espacio de la cantina, un patio deteriorado y la falta de un gimnasio.

---

<sup>6</sup> Se hace referencia al Colegio y Liceo Pedro Poveda. Institución de educación privada fundada en 1961 por miembros de la Institución Teresiana. Miembro de la Asociación Uruguaya de Educación Católica.

*“Nosotros no podemos venir a estudiar a un lugar que se llueve por las ventanas o se cae el techo a pedazos, vos no podés venir a estudiar a un lugar así, y es verdad que si comparás este liceo con otros está mejor (...) pero si vos tenés una rotura en la ventana, como nosotros, te morís de frío adentro de la clase igual”* (Grupo de Discusión estudiantes de tercer año).

En los tres grupos de discusión realizados, esto apareció como emergente al describir la conflictividad dentro del Liceo. Siendo en el grupo de discusión de los terceros años, en el único en que se lo pensó como un estado de situación que afecta al sistema educativo en su conjunto.

*“yo creo que hay pila de problemas edilicios y pila de problemas en la administración del Liceo sobre todo, y como que a nosotros como somos adolescentes mucha bola no nos dan viste? y ponele el liceo se llueve, está todo roto (...) yo pienso que no podemos comparar, no podemos comparar lo malo con lo peor, ta si hay liceos que están peores pero nosotros también estamos mal”* (Grupo de Discusión estudiantes de tercer año).

De lo expuesto se desprende, que no alcanza con pensar la convivencia desde su sustrato vincular, desde la interacción entre los actores. Un argumento que se impone en los discursos plantea la necesidad de un cambio en el sistema educativo, la realidad cotidiana de este Liceo nos muestra que por más que nos encontremos con excelentes docentes, que exista el compromiso y la dedicación con la tarea, las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso educativo influyen sustancialmente en el mismo.

## **Capítulo 2. Conflictividad Cotidiana**

*“...por más que las escuelas no siempre sean “violentas” el sentido que le dan a esta expresión sus docentes y directivos, sí aparecen como sumamente conflictivas.”* (Noel, G, 2009:142)

En los siguientes párrafos nos centraremos en describir la forma en que se manifiestan los diferentes tipos de conflictos en el Liceo N°11, identificando qué situaciones son percibidas como conflicto para los actores del Centro Educativo.

La diversidad de las conductas observadas, muestra que no se puede hablar de una violencia escolar determinada, sino de diferentes formas de manifestarse que muestran muchas veces un carácter difuso.

Al momento de nombrarlos, aparecen; insultos, hostigamientos, peleas, agresiones verbales y físicas, apodosos ofensivos, alteraciones al orden de la clase, como gritar, caminar por el salón, intervenir sin autorización, tirar papeles, conversar, interrupciones de clase constantes. Estas conductas, son para los actores la manifestación de la violencia escolar, se desenvuelven como conflictos ya que generan, motivan la disputa. Podríamos nombrarlas como incivildades, en su concepto antes definido, en tanto agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada. (Viscardi, 2013)

Si bien todos los actores tanto los adultos como los adolescentes identifican los mismos tipos de expresión de estas situaciones de conflictos de convivencia, no todos la vivencia de la misma forma. Podemos encontrar diferencias en cuanto a la explicación del motivo que hace que el conflicto explote y en la intensidad con la que se vive.

Desde los docentes se identifican los conflictos entre los estudiantes como los más frecuentes. Los mismos refieren a la forma de estar dentro del aula y del Liceo, el modo de interacción se percibe como problema cuando la conflictividad es la forma cotidiana del vínculo, cuando la violencia aparece como una forma de socialización.

En el discurso el adulto los percibe como violentos, en el sentido de la definición de violencia escolar anteriormente mencionada, *“los conflictos entre ellos aparecen bastante y hay como varios niveles. A mí los que más me preocupan son el tema, la agresividad que tienen entre ellos, que se tratan mal como una forma muy, para ellos legítima, de tratar al compañero o a la compañera, que no distinguen entre si me tengo que agarrar a piñas, me agarro con un tipo o con una gurisa, no pasa nada. Eso es lo que más me preocupa a mí, porque me cuesta entender que se peleen tanto entre ellos, y se hablen mal.”* (Docente de Inglés de primer año).

Por otro lado los docentes identifican dentro de los principales conflictos los que se desarrollan entre estos y los estudiantes. Identificando un conflicto esperado, entre el adolescente y el adulto, referido al adulto como la autoridad y al adolescente en la posición esperada de rebelarse frente a ésta. El conflicto aparece entonces como una forma de relación social esperada, es manejable y existen pautas compartidas para transitarlo. Sin embargo, en estas pautas se desarrollan distorsiones, ya que el adulto no siempre se presenta como un símbolo de autoridad, volveremos sobre esto más tarde.

*“las clases se cortan todo el tiempo con bobadas, o hacen comentarios, o se pelean, o se insultan... yo que sé, o les hablás y no te dan pelota, y les hablás de vuelta y no te dan pelota, y cuando les hablás fuerte te saltan con la falta de respeto, “eso es una falta de respeto, usted no me puede hablar así”. Ta, pero yo te hablé tres veces bien, ¿cómo hacemos? Entonces ta, el tema es ese, el tema es que tenés a 30 gurises que por ahí la están peleando o están viendo a eso a ver si entienden, a ver si lo que la profesora me está explicando lo puedo aprender, y tenés a 4 que te enloquecen, literalmente te enloquecen”.* (Docente de Inglés de primer año).

Todos los actores, principalmente los docentes perciben esta dinámica como un problema en la medida que dificulta el desarrollo de las clases, que hace que la función pedagógica quede trunca.

Una visión compartida entre docentes y estudiantes es que dentro de los grupos son algunos los estudiantes que tiene una actitud constante de interrupción de la clase, de desafiar al docente. El grupo como tal no siempre logra imponerse, es más frecuente la imagen de que los estudiantes quedan de “rehenes” de esa forma conflictiva de estar en la clase.

***“E-En esos momentos que vos vas cortando la clase porque surge algo, ¿Crees que hay estudiantes que no son de los que generan estos conflictos que se pierden por esa dinámica de la clase?”***

*D- y si, son los que yo siempre digo, a mí no me preocupan ni los que les va muy bien, ni los que ya sea por opción consciente o inconsciente eligen no hacer nada, vos mal o bien cuando empieza el año vos ves que hay algunos que por su actitud te muestra que no va a poder no porque él no pueda sino porque la vida no puede, no puede con la vida que está viviendo, no le voy a pedir que le vaya bien acá, pero en el medio hay chiquilines que si tuvieran una atención más personalizada logras cosas divinas, pero es difícil porque se pierden porque es difícil lograr un hilo donde se redondee la idea para que*



*quede claro, y a veces vos te vas y te preguntás a quien le quedo algo de todo esto*” (Entrevista Docente de Biología)

Esta dinámica, se pudo percibir en los grupos de discusión, principalmente en el que se trabajó con estudiantes de primer año, las interrupciones y las pequeñas agresiones que pudieron surgir distorsionaban la dinámica lo que hacía difícil el comprender por todos las preguntas o los comentarios que otros compañeros realizaban.

Otra situación que aparece como conflictiva son los conflictos entre los docentes, lo cual si bien no se identifica rápidamente al momento de hablar de la convivencia se desprende de sus discursos. Los mismos se refieren a conflictos motivados por discrepancias en cuanto a acuerdo de funcionamiento dentro del Centro de Estudio. Sobre todo a la dificultad para sostener estos acuerdos. Existen discrepancias en cuanto a que cosas son importantes discutir y resolver, qué temas son necesarios y cuáles no. A modo de ejemplo, el acuerdo de sentar a los estudiantes por orden de lista, genera ruidos entre los docentes, ya que para algunos les resulta absurdo dedicar tiempo a este tema habiendo tantas otras necesidades, mientras que para otros resulta necesario. Se traslucen de fondo diversas formas de concebir la educación, las cuales se expresan más en alianzas sindicales que en discusiones reales dentro de las coordinaciones del Liceo.

Al momento de consultar a los estudiantes acerca de las situaciones que identifican como conflictos en la convivencia, éstas son asociadas rápidamente a situaciones de discriminación, en las cuales la diferencia con el otro aparece como motivo de conflicto. Se describen situaciones, de hostigamiento, de agresiones constantes, de negociaciones en cuanto al uso de los espacios dentro del centro, el uso apodos denigrantes, el juego de las miradas y las peleas. En este sentido el grupo de discusión al describir como se da ese juego de las miradas, que ellos plantean como *“ acá el problema son las miradas, acá te miras y ta, ya saltan y pum ”* al cuestionar los motivos detrás de esas miradas, comentan *“ pasa, que alguien viene con otro tipo de actitud y ya eso molesta, ponele que viene toda arreglada así con todo a la onda y esas cosas se miran mal, se ve distinta la persona y eso, no sé, molesta ” “ si eso pasa (...) siempre hay alguien con quien no te llevas y se pelean, pero es por eso porque somos todos distintos ” “ pero es por todo, por el gorro te lo sacan y te empujan y te pechan y ta te peleas ”* (Grupo de discusión de tercer año).

Los estudiantes se sienten expuestos cotidianamente a esta dinámica de interacción, *“ aparte en la clase, también es como dijo él, que si vos tenes un problema en la clase, si vos no te querés pelear, es como que te tratan de cagón, al final te tenes que terminar peleando, porque sino sos cagón y te van a joder igual, no te queda otra ”* (grupo de discusión primer año), el reconocimiento de los otros es sumamente importante para el adolescente, la necesidad de sentirse parte. La intimidación aparece como una arena conflictiva, cuando el otro no se configura como en tanto límite, el espacio personal no se ve respetado. *“ Cuesta bastante con el estudiante también eso, no solo la responsabilidad sino la empatía, y ponerse en el lugar del otro, darse cuenta de que para pelearse hacen falta dos, no saben distinguir entre lo público, lo privado y lo íntimo ”* (Sub-Directora).



Se identifican también situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes, desde su visión depende muchas veces de cómo reacciona el profesor, frente a cómo responde el alumno. El mismo grupo con dos profesores funciona diferente. La forma de vincularse del adulto con el estudiante, remarcando lo negativo, “este es el peor grupo”, la forma de hablar, y principalmente la falta de seguridad al marcar límites es un factor generador de conflictos. El adulto desde la impotencia también genera situaciones de conflicto.

En este sentido, por un lado en el discurso de los estudiantes se expone que la forma en que los adultos responden frente a las “incivildades” o los conflictos de convivencia, es un factor que puede intensificarlos. El vínculo con el profesor queda librado a sus capacidades personales, a la capacidad de este de motivar a los jóvenes, y no parece asegurado por el hecho de asistir a la institución educativa. Este vínculo es identificado por los estudiantes como inestable, depende entonces de cada profesor, y siendo en algunos casos decisivo al momento de la generación de conflictos dentro del salón. Del mismo modo, los estudiantes son conscientes de su dificultad para manejarse con los profesores, y la describen de la siguiente manera; “A2- yo creo que si el problema es con un profesor que no pasa mucho, casi siempre es porque no sabes cómo manejarte con el profesor, como que no sabes cómo hablar con el profesor.

A9- te pones medio violento.

A2-claro, eso te pones violento, y al gritar o hablar mal, ya está, perdiste todo si hablaste mal.

A9-si tenés las de perder” (Grupo de discusión con estudiantes de tercer año)

“el otro día estábamos haciendo una lámina, y le digo al profesor, “profe, ¿así está bien? y me dice “te dije que no” y yo la comparé con la de un compañero y estaba igual y me volvió a decir lo mismo, y me calenté y rompí la hoja y la tira ahí en el escritorio, y me sacó del salón” (Grupo de discusión con estudiantes de primer año).

Desde el equipo de dirección existe una visión más global de los aspectos que son identificados como conflictos, su posición es compartida con la de los docentes, sin embargo incorporan en su discurso la mirada de los estudiantes.

Pensemos ahora los aspectos que son identificados por los diversos actores como conflictos de convivencia antes expuestos junto con nuestras observaciones de las prácticas concretas. La dinámica propia del desarrollo de estas situaciones de conflicto, no interpela acerca del motivo que hace que estos exploten en el interior del Centro Educativo. Nos preguntamos si estos por ser conflictos reflejan la expresión de una lucha de intereses opuestos, en tanto “lucha con respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar, o eliminar a sus rivales” (Coser, 1961:8), ¿asumen la forma de conflictos reales? ¿Realmente este tipo de conflictos tienen intereses por detrás o es meramente la manifestación de sentimientos de enojos, broncas, frustraciones?

En este sentido nos resulta interesante pensar esto desde los conceptos desarrollados en el apartado del marco teórico. Si los pensamos desde la conceptualización de Lewis Coser su concepto de conflicto irreal, en tanto agresión contra objetos sustitutivos se crea una nueva situación de conflicto, esta vez con el objeto sustitutivo, *“el conflicto surge de los impulsos agresivos que buscan cómo expresarse, sin importar cual sea el objeto (...) puesto que no se trata de obtener un resultado, sino más bien de dar salida a energías agresivas (...) los conflictos irreales aunque también implican la interacción entre dos o más personas, no son ocasionados por los fines rivales de los antagonistas, sino por la necesidad de liberar cuando menos la tensión de uno de ellos”* (Coser, 1961:55). La elección de los antagonistas no está directamente relacionada con el asunto en disputa.

Podemos decir que dentro del Liceo se desarrollan *conflictos irreales*, ya que asumen características más asociadas a la liberación de sentimientos hostiles como un fin en sí mismo, que un medio para alcanzar el logro de intereses determinados.

*“por un lado está la parte de la violencia física que se dan a mansalva, hay muchos pichones de boxeadores acá, (...) cuando te pones a hablar con los chiquilines, el discurso de ellos, es yo tengo un montón de bronca adentro y no me la voy a quedar adentro, y la forma de sacarla no es hablando ni discutiendo, sino a las piñas, entonces cuando vos le preguntás ¿qué lograste? ¿qué te hizo mejor?, y te dicen, nada pero me liberé de esa bronca nada más”* (Docente Biología segundo año).

*“Pero el clima de convivencia de los alumnos se complica, cuando hay un problema de los chiquilines esto no es ni por el aula, ni por el liceo, vienen con algo que arrastran y cuando empezás a indagar aparecen cosas que hace un tiempo eran impensables, padres que no están, padres que no están por que consumen, violencia doméstica, de todo escuché este año...o sea que no te puedo mentir y decir que todo es una maravilla...”* (Directora).

### ***“¿En las instancias de charla surgen otros motivos que dan otros sentido a esos conflictos?”***

*Para mí, yo la sensación que tengo es que todo eso es un pretexto, de una violencia metida adentro mucho más profunda, que puede ser una discriminación mucho más profunda que puede ser económica, o de género o por el barrio, códigos de ellos, problemas familiares, acá lo que se ve es el chispazo que detona todo, acá ninguna de las cosas que me dijeron los alumnos en todos estos años de porque se pelearon a las piñas con otro tiene justificación, y si te lo pones a ver friamente son bobadas, lo que pasa es que bueno tiene un mar de fondo bastante espeso...ayer un alumno tuvo un problema con una docente, y salió enojadísimo del salón, y vos le preguntás que te dijo la docente que te hizo enojar tanto y por eso te enojaste tanto, hay cero tolerancia a la discrepancia y todo se soluciona a las piñas (...) ayer, cuando estaba acá con nosotros, y empezamos a indagar y yo le hable medio fuerte y el alumno al rato empezó a lagrimear, y vos ves que por detrás hay mil cosas más, y no te abre la ventana para decirte me pasan estas cosas, pero vos ves que un tipo no se puede poner a llorar y a temblar porque un adscripto le hablo medio fuerte por una macana que se mando dentro de la clase”* (Adscripto de Segundos Años).

Esta idea de que los conflictos que se desarrollan cumplen una función de liberación de frustraciones, de enojos acumulados, la observamos tanto en el discurso como en la dinámica diaria. La catarsis presente en la forma en que se construyeron los discursos frente al estímulo de las preguntas refleja la carga emocional que se imprime en las prácticas e interacciones cotidianas.

La impotencia se hace presente en la forma de estar tanto en el aula como en los espacios comunes, los conflictos pueden verse como una forma de reacción desmedida, en donde la violencia surge como un modo de reacción frente a la impotencia. En el devenir cotidiano del liceo, la vivencia de la impotencia puede apoyarse en la poca capacidad de incidencia de los actores en los procesos que se dan en el Centro Educativo, cuando la oportunidad de ser protagonista se ve limitada, o reforzada por la idea de que nada se puede hacer y por la dificultad para interactuar o comunicarme con el otro.

### **Capítulo 3. Tiempo al Tiempo**

*“Primera, Segunda, 5’ de Recreo, Tercera, Cuarta, 5’ de Recreo...son 7 horas de lo mismo”* (Estudiante de tercer año).

Durante el trabajo de campo una dimensión que se nos hizo presente y nos invitó a interpelarnos, fue la dimensión del tiempo. Como factor externo, limitando previamente desde la pauta de trabajo del Taller de Investigación, el periodo de trabajo de campo. Interactuando, con los tiempos propios del año electivo de un Centro de Enseñanza Media. Por un lado institucionalmente demarcado con horarios, feriados, vacaciones, paros docentes y por otro lado, los emergentes cotidianos propios de la dinámica de funcionamiento diario del centro.

Pensemos a su vez, el tiempo no solo como una dimensión externa y objetiva, sino como una dimensión estructurante de la experiencia. Si bien no entraremos en la discusión teórica acerca de la conceptualización de tiempo, más específicamente del tiempo social, creemos que es una categoría que nos permite dar un pliegue más a la complejidad de la cotidianidad escolar, y en especial en lo que nos interesa aquí, como ser la resolución de los conflictos.

Desde la sociología de la vida cotidiana, se pone énfasis en la “espacio-temporalidad”. La dimensión espacio temporal supone reconocimiento de que la acción práctica siempre tiene un posicionamiento en un “aquí” y un “ahora” desde donde se ve al otro, desde donde se ve al mundo. Se trata del “mundo a mi alcance”. Incorporando a nuestro análisis el concepto de temporalidad, este refiere a la experiencia del presente como prácticas desarrolladas simultáneamente en el tiempo exterior (el tiempo cósmico medido a través del reloj el almanaque) en un tiempo interior (la duración, los tiempos fuertes y débiles, la multiplicidad y la unicidad temporal,) y en el espacio, a través de la comunicación. (Lindon, A; 2000). El espacio de la experiencia práctica supone el manejo de las distancias sociales y afectivas, en el que se desarrolla la interacción y la intersubjetividad.

El tiempo social es cualitativo, en este sentido es variante en función de grupos, actividades y subjetividades. También podemos comprenderlo como un elemento de regulación social, como un elemento integrador y normativo.



En este sentido si pensamos en el Liceo como institución, ésta es creada en un tiempo social determinado, en el proceso de la segunda modernización de nuestro país. Si en la modernidad, la orientación temporal era hacia el futuro el tiempo era concebido como lineal, en la época actual domina el ahora, el presente.

Pablo Fernández, plantea que hoy es necesario pensar la comunidad bajo su condición posmoderna. En este sentido, su propuesta es que si la comunidad se define por rasgos como el suelo y la atmósfera simbólica (lenguaje, tradición, valores, cultura, normas, sentido de la vida) en la comunidad posmoderna, éstas han tomado nuevos contenidos. El suelo se ha transformado en transporte en velocidad y la atmósfera simbólica ha devenido en inmediatez, transitoriedad, fugacidad. Sin embargo esto no implica la innovación de la cotidianeidad (citado en Lindon, A; 2000).

En un sistema educativo pensado para proyectar a futuro como sistema de gratificación diferida, en un tiempo marcado por el presente, no es extraño que la inmediatez prime en la experiencia cotidiana. Expresándose en la conflictividad en el aquí y ahora.

El tiempo atraviesa la institución educativa, en este sentido si la pensamos en cuanto a su función de transmisión de saberes y conocimientos, implica reconocer que el pasado tiene un lugar importante. El pasado, no como trayectoria sino como experiencias pasadas y sedimentadas bajo la forma de conocimiento incorporado y disponible en el presente. La transmisión tradicional era eficiente cuando el pasado de los abuelos era el futuro de los niños. Hoy ni siquiera puede serlo el pasado de los padres (Krauskopf, 1999).

Si el pasado pierde su poder de transmisión, y el futuro está marcado por la incertidumbre, el presente es el tiempo en el que se despliega la subjetividad y se construye la intersubjetividad. Lo inmediato gana terreno en un espacio que forma a los sujetos para proyectarse en un futuro.

Podemos vincular lo anterior a lo planteado por Hanna Arendt, al decir que *“la crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, es muy difícil sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en medio entre lo viejo y lo nuevo por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario por el pasado”* (Arendt, H.; 1996:205).

Intentamos así, agregar una nueva dimensión al análisis desarrollado en el capítulo anterior en el cual describíamos un espacio escolar, marcado por las respuestas de urgencia a situaciones de emergencia.

*“Cuesta distinguir la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social”* (Blejmar, 2000:40). La escuela debe desplegarse en una “gestión de la resistencia”, en la medida en que se encuentra invadida por su contexto.

Desde la dirección del Liceo, se plantea: *“Muchas veces querés trabajar en otras cosas y no podés, querés trabajar en lo pedagógico y no podés, tenés ese problema presente todo el tiempo”* (Entrevista Subdirectora).

Esta noción de escuela invadida, supone una noción de temporalidad en la medida en que, se trata de alinear los recursos de la organización para contener el embate contextual y tramitarlo de la mejor manera. Lo que Blejmar denomina gestión de la resistencia, en donde el proyecto es el de resistir. Esto



implica una paradoja en tanto todo proyecto contiene la idea de futuro y toda resistencia se despliega en el tiempo presente.

Al convivir en el Centro Educativo, en la especificidad del Liceo N° 11, la organización del tiempo surge como algo necesario como institución y atraviesa la realidad cotidiana.

El liceo en tanto institución educativa, opera para la definición de relaciones de poder en la vida cotidiana, la disciplina regula un conjunto de conductas que parecen de relativa indiferencia. *“Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante.”* (Foucault, M. 1975:183). Foucault habla de infra-penalidad o micropenalidad del tiempo (ausencias, retrasos, interrupciones de clase), de la actividad (falta de atención, descuido) de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia) del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad) de la sexualidad (falta de recato, indecencia).

Podemos comprender a la institución educativa, desde esta mirada teórica, sin embargo el espacio escolar actual no siempre logra configurarse como tal. El Liceo no se presenta como algo estable y organizado, no obstante no podemos concluir que haya perdido su carácter instituyente. Sino que es este carácter, el que lo pone en debate y en tensión. La organización del tiempo al interior del espacio escolar es una dimensión a tener en cuenta.

El tiempo altamente regulado, parece faltar no en términos objetivos como tiempo externo, sino desde la percepción de la subjetividad. Los días no alcanzan, no hay un tiempo destinado a pensar. Si bien la necesidad de la reflexividad de la tarea, está presente en el discurso de la Dirección, y en el convivir en el centro surge como emergente, la propia dinámica cotidiana (descrita en los capítulos anteriores), que demanda tiempo para pensar, es la misma que se lo hace imposible.

*“la convivencia...ayer justo estaba leyendo, antes de dormirme un artículo en un libro que habla de los tiempos del director, como está permanentemente demandado por toda la institución, por la comunidad y todo es ya, todo atender ya. Los problemas se plantean y requieren que los atiendas o por los menos ser escuchados”* (Entrevista Directora).

En palabras de la Directora, se describe al liceo en tanto proyecto educativo invadido por la urgencia: *“(...) mirá justo en el libro planteaba la necesidad de que el director tenga un tiempo para poder pensar, porque si no, no puede hacer nada, pero ese tiempo no lo podés tener en esta dinámica, en la que todos te demandan. Todos los problemas llegan a la dirección, y algunos el director los puede resolver, y otros tiene que informar y se resuelven en otro nivel digamos de jerarquía”* (Entrevista Directora).

Mientras se desarrollaba la entrevista, se dieron seis interrupciones todas por situaciones que se desarrollaban en el liceo y que como planteaba la Directora, se presentaban con la necesidad de la urgencia. *“Atendamos de una cosa a la vez, sino no avanzamos con nada”* fue su planteo, la entrevista continuó. Sin embargo, irrumpen en la dirección un adscripto y un estudiante, quienes venían ya

discutiendo, ambos estaban exaltados. El adscripto en un tono fuerte marca claramente el límite y que ya no encuentra caminos para que el estudiante entienda, le plantea a la directora la situación de que el estudiante le quiso rayar la cabeza y que ya no se puede tolerar más. El estudiante que ya se había sentado rápidamente y a quien yo reconozco porque siempre se encuentra paseando por los pasillos sin entrar a clase, está enojado, el adscripto plantea la convocatoria al CAP<sup>7</sup>, la Directora charla de forma breve con el alumno, le solicita que vaya a la adscripción que van a tener una charla. La interrupción del estudiante junto con su adscripto, cortó la entrevista, el tiempo para pensar se acabó.

El mantener el Liceo en marcha, con un proyecto a largo plazo es un desafío para la dirección del Liceo, desde la gestión institucional. Por más que se tiene en el horizonte en tanto función esencial, el “aquí y ahora” de la experiencia cotidiana resulta abrumadora. *“Hay mucha dinámica diaria que ciertas veces nos saca de ese hilo conductor pero además trabajamos con los POP, con los POU, con la comunidad, el entorno del Liceo”*<sup>8</sup> (Entrevista Subdirectora).

El Liceo debe desplegarse para dar respuesta a todas las situaciones que se le presentan, para las cuales no siempre tiene los mecanismos y recursos necesarios.

En el tiempo de observación en las adscripciones, se pudo observar la dificultad de los adscriptos para poder concretar las tareas ya que se presentan a la adscripción una serie de problemáticas a las cuales es necesario atender; varios estudiantes que se sienten mal, robo de celular, conflicto de un estudiante con un docente, estudiantes que son expulsados de clase, y otras tareas también necesarias que hacen al funcionamiento del Centro Educativo deben esperar. Los adscriptos juegan un papel clave a la hora de manejar esos tiempos, y desempeñan un rol clave en el trabajo con los estudiantes, con compromiso y dedicación intentan dar una respuesta a lo que se presenta, pero la emergencia es lo que marca la rutina y no queda tiempo para trascender la práctica. Cuando simplemente no alcanza ni para responder a lo que se va presentando. No existe un tiempo destinado institucionalmente para la resolución de los conflictos, para poder atender a las situaciones emergentes y dar una respuesta acorde a las necesidades de quien lo demanda.

En el discurso de los docentes y de la dirección, se hace evidente la falta de tiempo para coordinar: *“un tiempo de intercambio institucional, que para el director es fundamental porque ahí escuchás la palabra del profesor, qué está demandando, en qué se está sintiendo mal, en que le está yendo exitosamente, y remarcar siempre lo positivo viste?”* (Directora Liceo N°11).

Frente a esto nos encontramos que la organización del tiempo dentro de la institución no contempla los tiempos dedicados a la coordinación. Si bien existe el espacio de Coordinación Docente el mismo es percibido como insuficiente.

*“Los espacios son la coordinación, y por nivel y por grupo, las reuniones que son tres, va dos porque en la tercera ya está todo el pescado vendido, sino no hay otro espacio para eso”* (Docente de Biología).

---

<sup>7</sup> Consejo Asesor Pedagógico

<sup>8</sup> Al referirse a POP esta nombrando al Profesor Orientado Pedagógico figura que trabaja junto con el programa PIU, actualmente en 2013 este rol se vio modificado al cambiar el sistema de tutorías y se denomina PCP (Profesor Coordinador Pedagógico). La sigla POU no hace referencia a ningún programa.

*“Es difícil creo poder coordinar entre los docentes, porque sobre todo no hay tiempo destinado para eso. Y además, no todos están abiertos a coordinar”* (Docente de Inglés –Referente de PIU).

Esta necesidad presente, implica una mirada que rompe con la tradición enciclopedista de nuestro sistema educativo, en la cual las asignaturas y los docentes se encuentran fragmentados.

Entendemos que la existencia de un tiempo destinado a la coordinación y articulación entre los docentes de la institución, no es lo único que falta, es necesario un trabajo a largo plazo que apunte a pensar la tarea docente en un sentido más colectivo. En las entrevistas realizadas, se puede identificar que en la tradición del perfil del docente de secundaria está muy presente la construcción de que es una tarea individual. El sentimiento de soledad está presente pero batalla con el imaginario y el miedo de salir del espacio de seguridad personal. *“Nosotros somos profesionales de la educación, y en tanto profesionales más allá de la solvencia y la formación que tenemos, existe lo que se llama libertad de cátedra, yo siempre pongo el ejemplo a un médico nadie le cuestiona el diagnóstico, entonces porque a mí como profesor me van a cuestionar, sin fundamento claro ¿no?”* (Docente de Historia de tercer año). No nos centraremos en estas distinciones, si bien no podemos evitar tenerlo en cuenta para enriquecer el análisis. Las nuevas demandas de la realidad educativa, como ya hemos descrito, requieren una mirada interdisciplinaria, en donde el encuentro con el otro se hace necesario.

Una vez más la realidad del Liceo se presenta como una totalidad compleja, varias son las categorías que se entrelazan para llegar a comprender, seguiremos en la línea de pensar la organización del tiempo.

Sigamos este análisis, teniendo en cuenta ahora los tiempos institucionales. Podemos identificar en estos, como distintos momentos dentro del año lectivo, generan determinados climas que son más proclives para la generación de conflictos. Tomemos las palabras de una Docente, para componer esta imagen *“...hay como épocas que son complicadas, las épocas de reuniones, ahora se hacen a contra turno, pero igualmente generan muchas horas libres y es como caótico, a veces hay cosas que dependen medio de las cuestiones de la institución. Si justo pasa que faltan muchos profes y hay muchos gurises dando vueltas por ahí...”* (Docente Referente de PIU).

La existencia de “horas libres”, es algo que hemos mencionado al identificarlas como un factor generador de conflictos, tanto porque existe menos control sobre los estudiantes así como genera enojos y frustraciones de éstos hacia los docentes. El tiempo no regulado es un problema para el Liceo. En cuanto a los tiempos institucionales, la forma de elección y designación de horas genera momentos del año, sobre todo al comienzo en el cual se acumulan gran cantidad de horas libres.

*“Bueno ahora tenemos un montón de horas libres más de lo normal, si ves la grilla hay muchos grupos que todavía hay docentes que no tomaron las horas, que están vacantes, y bueno ahí lo que intentamos es organizar de un día para el otro (... ) e intentamos que las horas libres dentro de la instituciones sean las menos posibles pero hay veces que te quedan entre medio y te quedan varios grupos con hora libre, y bueno las horas libres tratamos de estar un rato con ellos en la clase y otro rato en el patio, y si es un momento donde si hay muchos grupos con hora libre y están todos en el patio puede estallar un conflicto también...”* (Entrevista Adscripto Segundo Año).



También como tiempo institucional, es interesante tener en cuenta que las elecciones de horas docentes se dan año a año, “son como viajes anuales” al decir de la directora, eso genera la ruptura del equipo docente que lleva adelante la tarea, es difícil que ese tiempo institucional permita la construcción de un proyecto de Centro.

Por último, para terminar de componer este entramado podemos vincular los conceptos desarrollados en el capítulo anterior, desde la noción de temporalidad.

*“La temporalidad de los sujetos se torna en un eje central en todos los procesos sociales porque esa subjetivación del tiempo no es estrictamente individual sino también social, sólo que ahora con múltiples marcos de referencia posibles dada la fragmentación existente”* (Filardo, V : 126).

La educación no tiene el mismo lugar en todas las trayectorias individuales, el Liceo como institución homogeneizadora se basa en la noción de que los jóvenes son jóvenes y como tales tienen la misma trayectoria de vida.

En estas trayectorias diversas, el sentido de la educación y la posibilidad de proyectarse a través de ella no tienen el mismo valor real para todos los jóvenes. Desde el Liceo, se trabaja orientado hacia un estudiante con una trayectoria de vida única bastante homogénea. Esta idea choca una vez más con la realidad, no solo la presente sino también la futura.

El sentido que los estudiantes dan a la educación, es entendido desde los adultos del Centro Educativo, como un determinante para la generación de conflictos. *“El poco valor a la educación”, “no les importa venir”, “no tiene interés”*.

Para los jóvenes la educación cobra un sentido utilitario, vengo para en un futuro tener trabajo, *“ta pero nosotros tenemos que venir igual, por lo menos yo vengo porque me gusta, y porque quiero estudiar no quiero mañana tener que trabajar limpiando unos pisos, y que el encargado me esté gritando y todavía me paguen poco”* (Grupo de discusión con estudiantes segundos años).

Son pocos los estudiantes que identifican en la educación un valor distinto vinculado con el desarrollo personal, la formación, la cultura, sin embargo la mayoría al cuestionarse el sentido de venir al Liceo contesta vengo *“ para ser alguien”*, nos preguntamos si esta respuesta tiene solo una mirada utilitarista o en ella hay de fondo una percepción de la identidad.

Esta idea de una educación utilitarista es reforzada por los discursos cotidianos de los docentes y adscriptos en momentos de conflictos, el “poco” valor o el sentido de la educación es cuestionado, y se construye desde la utilidad de este para conseguir un mejor lugar en el mercado de trabajo. El sentido de la educación se apoya en una proyección al futuro, el conflicto entra cuando ese futuro es algo incierto.

La noción de temporalidad, nos permite incorporar una categoría clave a nuestro entender al momento de pensar el tránsito de los adolescentes por el centro educativo. Tanto desde su vínculo con el sentido de la educación como desde las características propias de la adolescencia, en una etapa en la que el presente prima. El adolescente se siente omnipresente, vive el momento, sueña con un futuro lejano que aún está por construir. El tiempo se configura en una arista más para análisis de la dinámica de los conflictos y de su resolución.



## Capítulo 4. ¿Estrategias de Resolución?

*“el problema sigue está pero lo que hacemos es convivir de una manera mejor”* (Adscripto de Segundo año).

Los apartados anteriores nos permitieron describir la cotidianeidad escolar, así como identificar los conflictos que los distintos actores perciben a la interna. En este capítulo nos centraremos en responder la pregunta que orienta nuestra investigación. Desarrollaremos acerca de las estrategias implementadas en el Liceo N° 11 para la resolución de los conflictos, desde las categorías y conceptos presentados en el marco teórico de nuestro trabajo.

Nos encontramos en un primer acercamiento con la dificultad de identificar claramente las estrategias implementadas para la resolución de los conflictos, como una política institucional.

Todos los actores: estudiantes, docentes, adscriptos y equipo de Dirección, tienen un conocimiento de la legalidad de los procedimientos y reglamentos establecidos desde Secundaria. No referimos por el ejemplo al Estatuto del Estudiante, el Consejo Asesor Pedagógico (CAP), y las sanciones disciplinarias (observación y suspensión). Sin bien identificamos un nivel diferente de comprensión de los mecanismos según el actor, todos tienen claridad en cuanto a los momentos o las instancias en las que se aplicarían las diferentes sanciones así como las circunstancias en las que es necesario convocar los diferentes mecanismos, como ser el CAP.

Sin embargo, la realidad no siempre se mueve por estos carriles estatutarios. El valor simbólico de estos procedimientos no siempre permite el cumplimiento de su cometido de control, en cuanto al comportamiento y la disciplina de los estudiantes. En línea con lo que hemos expuesto en capítulos anteriores, estos reglamentos de funcionamiento interno de Secundaria, están pensados como tantos elementos del sistema educativo, para otro contexto. La implementación de estos procedimientos es posible cuando los acontecimientos de indisciplina son la excepción y no la regla, de un espacio escolar donde las relaciones aparecen signadas por la falta de entendimiento y respeto mutuo.

Frente a la forma particular de la conflictividad escolar, podemos identificar la elaboración por parte de los actores del Liceo, de estrategias “ad hoc”. Desde resortes de funcionamiento que descansan más en la intuición y la personalidad del que los despliega que en acuerdos institucionales.

Existe una forma de responder a los conflictos, que se institucionaliza con la práctica pero la misma no se encuentra elaborada de forma sistematizada y reglamentada desde el Centro Educativo.

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, se plantea la diferencia en las respuestas de acuerdo a los distintos tipos de conflictos y la intensidad de los mismos. Sin embargo, al momento de describir estas respuestas, todos identifican una forma similar de procesar los conflictos. El diálogo aparece entonces, como la principal estrategia frente a la aparición de conflictos. Ya sea que estemos refiriéndonos a un conflicto entre estudiantes, o entre estudiantes y docentes, o entre docentes y dirección, desde el Centro Educativo se plantea la instancia de encuentro entre las partes y el diálogo como la forma de dirimir esos conflictos.

*“Es más frecuente el diálogo, tratamos de hablar con el alumno siempre lo que hacemos es tratar de sensibilizar al alumno (...) y vos nos ves que estamos siempre repitiendo lo mismo y repitiendo lo mismo”* (Adscripta de primer año).

Como hemos planteado anteriormente la conflictividad dentro del Liceo, se identifica principalmente con los conflictos entre estudiantes y en segunda medida con los conflictos entre éstos y los docentes. Por lo cual las principales respuestas que se intentan implementar desde el Liceo, apuntan a un trabajo con los estudiantes. Se plantea entonces la necesidad de un trabajo en cercanía con los adolescentes, *“conocerlos, comprender que les sucede, qué sienten, como están”*. Establecer vínculos con los estudiantes, desde la afectividad y la empatía, que habiliten mejores canales para el aprendizaje. Esto junto con la aplicación de sanciones previstas en el estatuto. *“La observación sola no sirve de nada, y se intenta el diálogo como herramienta de resolución”* (Adscripta de primero año).

Si bien los conflictos más cotidianos se desarrollan dentro de las clases, los adscriptos tienen el rol más fuerte en este aspecto. *“Nosotros intervenimos para mediar, tratamos de intervenir, hablando con los chiquilines o llamando a los padres, llamamos a las dos partes y hablamos con ellos, e intentamos llegar a acuerdos (...) buscamos desactivar el conflicto”* (Adscripta de primero año).

*“Bueno por ejemplo ayer se pelearon dos, y lo primero que se hace es separar, y después hablar por separado y después juntos, ayer concretamente uno de primero le pegó a otro de primero, y le dejó el ojo bastante hinchado, llamamos a la emergencia que eso se hace siempre, y llamamos a la casa, citar a los padres e intentar un compromiso desde la casa de que esto está pasando pero no debería de estar pasando y conocer un poco el universo del alumno, eso es un poco lo que se hace, que se haga todo esto creo desde mi punto de vista y creo que de la institución también se hace, no justifica la agresión del alumno, lo que estamos intentando hacer es llegando un poco más a la profundidad del conflicto por donde viene la cosa, eso no quita que la parte legal no se haga, también se aplican las sanciones... pero es como yo te decía es una nada en un universo más complejo...”* (Adscripto de segundo año).

Nos preguntamos si, la combinación de instancias de diálogo y sanciones disciplinarias, se construyen como estrategias de resolución de los conflictos o meramente son una respuesta frente a estos.

La percepción de los estudiantes es la de la no resolución de los conflictos. ***“E- Ustedes nombraron varios conflictos que pasan en el liceo, ¿Cuales son las formas que ustedes conocen acá dentro del liceo en que se resuelven esos problemas?”***

*A4- hablábamos, hablábamos y nada.*

*A6- ayer ponele, yo estaba abajo y tipo de la baranda de arriba me escupieron, un asco, y ta fui al baño me limpié y todo y subí y le dije a la adscripta y me dijo “Ah, son unos asquerosos” ¿Vos te pensás que hizo algo? No hizo nada quedó por esa, me dijo son unos asquerosos”* (Grupo discusión con estudiantes de tercer año).

Los conflictos no se resuelven, *“te hablan, te observan y llaman a tu madre y viene tu madre, y ta ahí queda no se resuelve nada”* (Grupo de discusión tercero), el diálogo como herramienta no es percibida

para los estudiantes como una respuesta eficiente. Esta sensación de inacción por parte de los adultos del Centro Educativo, quizás responde al valor que los adolescentes le otorgan a la palabra como forma de dirimir los conflictos. Sin embargo, reclaman la respuesta del adulto, en los tres grupos de discusión se planteó la necesidad que existan límites y reglas claras y que los adultos, dirección, docentes, adscriptos, hagan que éstas se cumplan.

Otro aspecto que refuerza esta idea de no resolución de los conflictos, es que la forma de resolución depende para los estudiantes de la forma de vincularse que tiene el adulto.

***“E- Por ejemplo si yo me peleo con él, ¿qué pasa?”***

*A7- ahí te llaman a hablar y te observan o lo que sea.*

*A8- a veces por separado y después los dos.*

*A9- ahí si podés hablar con la adscripta, y te pregunta porque se pelearon que pasó.*

*A6- a ver porque se pelearon, si tienen algún otro problema.*

*A9- pero antes te dicen a ver vengan por acá que vamos a llamar a sus padres.*

*A8- y también depende como sea tu adscripta, porque hay adscriptas que se interesan y te quieren ayudar de verdad y otras que solo llaman a tus padres y ta.*

*A2- te digo como es, la adscripta te dice que tenés que hablar con la directora o la subdirectora, la directora no está nunca entonces tenés que hablar con subdirectora que te dice que esperes a que venga la directora, entonces tenés que hablar con tus padres, “mira mamá, tenés que ir al Liceo porque no me están dando bola...” (Grupo de discusión con estudiantes de tercero año).*

La siguiente descripción de una situación que se desarrolló dentro del Liceo, refleja lo que los estudiantes expresan. Durante una jornada en el Liceo, un estudiante se presenta en la adscripción angustiado porque había desaparecido su celular, las adscriptas entran al salón de clase y al salir comentan; *“Le dimos hasta las seis para que aparezca sino íbamos a tomar medidas, pero no aparece”* (adscripta tercero) *“ni tampoco tomamos medidas, después no se hace nada”* (adscripta primero), *“este celular no aparece, se lo van pasando entre ellos”*, comenta la adscripta mientras baja la escalera, para volver a la adscripción en la que esperaba un estudiante al que lo habían expulsado de la clase.

Observamos que desde los adultos existe la misma sensación de no resolución de los conflictos. Sin embargo a diferencia de los estudiantes esta percepción no se encuentra anclada en argumentos de inacción por parte de docentes, adscriptos o Dirección. Son conscientes de que se despliegan acciones que buscan dar respuesta a las situaciones de conflictos, en este sentido en sus discursos se describen “batallando” frente a la conflictividad cotidiana.

Podemos aproximarnos a diversas explicaciones desde el discurso de los adultos, para esta realidad que les es abrumadora. No por la paralización sino por la sobrecarga de acciones. Una de los argumentos se refiere a la falta de tiempo necesario para la reflexividad en la tarea, como desarrollamos en el capítulo anterior. Esta reflexividad de la institución se visualiza como necesaria en tanto permite pensar la emergencia de violencias que los adolescentes y adultos protagonizan, identificando procesos y problemas para poder actuar sobre ellos. Otros argumentan desde la especificidad de la tarea docente, y



las razones de la “incapacidad” en la resolución de situaciones conflictivas, es atribuida a la no competencia en la materia. No es responsabilidad del docente encargarse de una socialización mínima, se reconoce la carencia en cuanto a una formación específica para afrontarse a una realidad que los para cada vez mas lejos de esa imagen de docente como trasmisor de saber y conocimientos. Entendemos que esta actitud puede constituir una consecuencia de la *“tradicón educativa uruguaya cuya matriz vareliana tiene fuerte inspiración francesa, entiende que la tarea docente consiste en transmitir conocimientos y que la escuela no participa en la educación de normas de convivencia sociales que deben ser inculcadas en el ámbito de la familia y reproducirse en las escuela”* (Viscardi, N.2008; .154). El trabajo educativo, en estos términos se basa en una socialización anterior, el liceo en tanto institución trabaja sobre las marcas de otra, la familia.

Por último, varios docentes despliegan argumentos de corte sindical que encuentran en razones estructurales casi reivindicativas; salariales, condiciones de trabajo, la inversión en política educativa, la explicación a la falta de efectividad en la respuesta frente a situaciones de conflicto.

En los capítulos anteriores describimos una dinámica cotidiana marcada por distintos tipos de conflictos, al pensar en la resolución los actores plantean el carácter recurrente de los mismos cuestionando la efectividad de las medidas tomadas para su resolución. Nos preguntamos entonces, ¿Cómo se desarrolla esta dinámica en la realidad cotidiana? ¿Es solo una percepción de no resolución por parte de algunos actores?

Resulta interesante el concepto de proceso de socialización intraescolar a través del cual, los distintos actores que comparten la cotidianeidad escolar van acumulando un “corpus” jurisprudencial, más o menos compartido sobre los “otros”. Que utilizan rutinariamente para estimar sus posibilidades concretas de éxito en una disputa (Noel, G. 2009).

El observar la realidad cotidiana del Liceo, nos permitió comprender el modo en que se configura la situación de resolución. Si bien existen normas y reglas establecidas, un marco institucional que moldea las formas, los resultados de un enfrentamiento dependerán de las configuraciones concretas y siempre variables de argumentos y tácticas desplegados por los distintos actores. En cada situación depende de cómo se manejan los argumentos y como se paran los actores.

Frente una situación de conflicto, como las describimos en capítulos anteriores, la respuesta depende de quienes interactúan y del modo en que cada uno define la situación. Si retomamos los conceptos planteados en cuanto a la divergencia de las expectativas entre los actores, recordando las palabras de los estudiantes y docentes, no siempre se interpretan los conflictos de igual manera para cada uno de los actores involucrados.

El Liceo se presenta como una institución en la que personal docente y alumnado desarrollan conductas rutinarias y “definen juntas la situación”. El concepto de “definición de la situación” hace referencia, a un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción ante una situación dada. Todas las situaciones colectivas son definidas por los actores en función de los límites que le imponen los otros. Estamos frente a un proceso subjetivo, que en el caso de la escuela, tiene una



cristalización muy fuerte ya que las definiciones de las situaciones sociales se presentan basadas en elementos de orden cultural transmitidos por los adultos (Waller, W; 1967).

Consideramos necesario para comprender de una forma más cabal las estrategias de resolución de los conflictos, enfocarnos en la propia dinámica de los conflictos.

Del desarrollo de nuestro análisis, podemos describir esta dinámica como un *estado de negociación continua* entre los diversos actores. La negociación está presente en la cotidianeidad de las relaciones, en el sentido de que los distintos actores buscan ventajas individuales o colectivas, procurando obtener resultados frente a límites que parecen difusos habilitando la posibilidad de discutirlos constantemente. La vida cotidiana supone cierto grado de negociación, sin embargo esta idea de negociación continua es percibida como algo estresante, frágil y problemático.

*“Tenés que discutir media hora para que salga y ahí la clase se te fue discutiendo” , “te discuten todo, quieren tener la última palabra siempre, te contestan, cuando yo iba al Liceo el profesor decía algo y se hacía sin chistar, capaz”.*

Las observaciones realizadas nos permitieron comprender esta dinámica en las prácticas cotidianas. En las que se sucede la interrupción del conflicto sin la resolución del mismo. Por lo que mientras las condiciones que lo generan vuelvan a estar presentes, el conflicto escolar sigue presente. Esta condición perenne y obsesivamente recurrente de la conflictividad escolar, está presente en los discursos de todos los actores, principalmente en el de los estudiantes.

Frente a situaciones de conflicto, entendiendo estas como las describimos en capítulos precedentes, existe una respuesta desde el Centro Educativo institucionalizada por las prácticas, pero esta consigue la interrupción, el conflicto se termina en ese momento y entre los actores involucrados pero persiste en la cotidianeidad escolar.

Aventuraremos una descripción de dos formas en las que observamos que el conflicto se interrumpe. Frente a instancias podemos encontrar una forma de terminar, en la que en el momento de diálogo, quien es llamado a acatar la autoridad de un tercero, simula el consentimiento. *“te atomizan (los adscriptos), comen oreja mal siempre te dicen lo mismo, les decís que si, si y ta si te querés pelear te vas a terminar peleando afuera”* (estudiante de segundo año conversando en la adscripción). El consentimiento es simulado para el momento, como forma de salir de esa situación de “diálogo”. Por otro lado podemos encontrar el recurso de la coacción, ya sea entendida desde el castigo, en tanto aplicación de sanciones disciplinarias (observación, suspensión), como de la gratificación en tanto el uso de la evaluación a los efectos de la coercibilidad. El castigo por tanto aparece como un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Es este sistema el que opera en el proceso de encauzamiento de la conducta y la corrección. El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de orden mixto: por un lado es “artificial”, está dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Por otro es definido por procesos naturales y observables (Foucault, M. 1975).

El uso de la coacción, no solo lo observamos en la implementación de respuestas desde los actores que representan la institución, como Docente o Adscriptos, sino en la interrupción de conflictos entre

estudiantes sin la intervención de un tercero en la que la amenaza futura de la agresión como coacción genera la interrupción de un posible conflicto entre dos estudiantes.

Otro argumento en la misma línea de análisis, refiere a pensar esta dinámica (de interrupción) desde las características mismas de los conflictos que se dan en el liceo. Nosotros describimos que los conflictos que se dan dentro del Liceo presentaban características de *conflictos irreales*. Los mismos no se configuran en tanto medio para alcanzar determinados logros, existiendo intereses antagónicos. Se sigue que para este tipo de conflictos el rol del mediador carece de sentido o se enfrenta a la dificultad de generar acuerdos. La acción del mediador, se orienta hacia permitir que los actores involucrados diferencien los sentimientos hostiles y puede hacer ver los intereses contrapuestos. Como describimos al hablar de los distintos tipos de conflictos, la gran presencia de conflictos irreales, dificulta la tarea de aquel que intenta mediar. Resulta difícil despejar los sentimientos hostilidad, la rabia, los enojos, para llegar a que los involucrados en el conflicto, puedan encontrar otro medio para dirimir la lucha por intereses opuestos, ya que los mismo no existen, el abordaje requiere entonces otro enfoque. ¿Nos preguntamos si es posible construirlo desde el Liceo? Cuando la violencia asume distintas formas pero todas suponen una pérdida situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se manifiesta en los cuerpos.

El siguiente análisis, nos lleva a identificar en las instancias de dialogo la principal estrategia implementada desde el Liceo ante situaciones de conflicto. Pudimos observar que el desarrollo de las prácticas la dinámica de esta estrategia, logra interrumpir el conflicto no siempre basado en un consenso entre las partes sino que operan otros mecanismos descriptos. La percepción de no resolución, visualizada en el carácter recurrente de la conflictividad está presente en el discurso de los actores tanto adolescentes como adultos. Si el esfuerzo institucional, está puesto en el diálogo como herramienta educativa cabe preguntarnos entonces, como se construye el momento del diálogo.

Consideramos que dentro del Liceo, el diálogo se construye desde la misma lógica en que concibe la transmisión del conocimiento. El estudiante escucha y el adulto habla. El adolescente no es protagonista activo de la resolución. En este sentido resulta interesante plantear, que desde el discurso de los adultos se aspira a construir otro tipo de diálogo, desde el cual habilitar a trabajar los vínculos sociales, la convivencia. Sin embargo en las prácticas cotidianas la estructura del dispositivo institucional del Liceo, está pensado desde esa concepción.

*“A3- ta pero eso no pasa siempre la otra vez que yo tuve un problema, el adscripto estaba ocupado en otras cosas, y ahí cuando me querían pegar que yo me puse a llorar de la bronca, la que nos separó fue la profesora de ciencia fisica. Y mis compañeros le dijeron lo que pasó y me llevaron a hablar a la adscripción.*

*A1- y siempre te dicen el mismo discurso.*

*A2- la aburren, todos te dicen los mismo los adscriptos y los profesores siempre te repiten lo que podes hacer y lo que no podes hacer, lo típico.*

**E- ¿y qué es lo típico?**

*A4- que no nos tratemos así, que hay que respetar a los compañeros.*

*A1- que somos unos maleducados, que no nos cuidamos”* (Grupo de discusión con estudiantes de segundo año).

En la medida que no existe un tiempo destinado para dedicarle a la resolución de los conflictos, se le dedica el tiempo que se puede dentro de lo pautado y normado. Como planteamos en el capítulo anterior, la organización del tiempo, en tanto la distribución de el tiempo institucional, parece estar pensado para una realidad en la que los conflictos, las indisciplinas, son la excepción.

*“La experiencia indica que los jóvenes están necesitando de los adultos tanto para protegerlos de los efectos de la violencia como para guiarlos y comunicarles otros modelos de relacionamiento y resolución de conflictos. Obviamente, la incapacidad de salir del círculo de sociabilidad violenta entre los jóvenes se debe al desconocimiento de otras reglas de sociabilidad, las cuales no pueden ser apprehendidas a través de un libro o de una transmisión oral, sino a través del ejercicio en la práctica escolar cotidiana., de nuevas formas de relacionamiento”* (Viscardi, Nilia:156).

La concentración del esfuerzo escolar en su función de transmisión de saberes deja desprotegida sus habilidades para trabajar el vínculo social con los jóvenes. La institución educativa no prevé la existencia de un tiempo destinado institucionalmente a la resolución de los conflictos.

En el discurso de los adultos, está presente el esfuerzo y la conciencia de la necesidad de trabajar los vínculos, *“nos dedicamos a socializar, es más una tarea de socialización básica”* (Sub-Directora Liceo N°11). Pero en el desarrollo de las prácticas cotidianas, ese discurso pierde su fuerza imperativa, al no encontrar herramientas pedagógicas efectivas para trasladar el discurso a prácticas que permitan mejorar el clima institucional.

La estrategia de resolución es educativamente válida pero descansa en un principio de autoridad, de legitimidad en la palabra del que enuncia. El compromiso del educador está, expresado en sus palabras de búsqueda de nuevas respuestas, el estudiante lo necesita. Desde el equipo de Dirección se plantea y orientan acciones hacia el intento de trabajar los vínculos. Sin embargo la realidad cotidiana parece erosionar estos esfuerzos, y la palabra parece no tener fuerza.

*“La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social”* (Duschatzky, S. 2005:82). Este concepto nos permite comprender la potencia de los discursos que se construyen de forma cotidiana, como respuesta frente a las situaciones de conflicto, anteriormente decíamos que la palabra parece no tener fuerza. Esta la medimos, en su capacidad de construir un sujeto que actúe desplegando en sus prácticas lo que tanto se enuncia en los discursos.

En este camino se nos presenta una interrogante, nos preguntamos cómo podemos comprender esta dinámica. Se despliegan en las prácticas acciones que intentan dar respuesta, y terminar con las expresiones de la violencia escolar y la acción docente se orienta día a día a batallar dentro de las aulas con el propósito de que el Liceo cumpla con su función esencial, sin embargo no siempre parecen ganar esa pelea. Lewkowicz plantea que las instituciones quedan en un terreno ciego, se convierten en galpones, estos conceptos tal vez nos brinden una pista para el análisis *“Se trata de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales. Se trata, en definitiva, de*



reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. En síntesis, si una institución cualquiera dispone de una serie de términos constituidos por una misma regla, si una institución cualquiera dispone de un instituido que si bien aliena a sus componentes también los enlaza, el *galpón* carece de semejante cohesión lógica y simbólica. En este sentido, se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón” (Lewkowicz.2006:15).

### **Capítulo 5. Autoridad y Conflicto o Conflicto de Autoridad**

*“La subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia”* (Duschatzky, S; 2005:31).

Según describíamos en capítulos precedentes, el espacio escolar que se nos presentó como un escenario marcado por el surgimiento reiterado de una serie de conflictos, que se desarrollan frente a cierta perplejidad de los actores lo que nos llama la atención como observadores, es ese carácter de inestabilidad presente. Que se refuerza por la forma que adquiere la resolución de los conflictos, y en la medida que el dilema no se resuelve de forma consensual y en la que todas las partes sean protagonistas, este reaparece en cuanto las circunstancias lo hagan posible.

La inestabilidad permanente que adjudicamos a la dinámica de la conflictividad, tiene su base en la virtual ausencia de recursos que permitirían zanjar eventuales conflictos de manera consensuada o, más específicamente, de criterios que harían posible definir condiciones en las cuales uno de los actores podría tener la última palabra. El sujeto de esta ausencia, es la autoridad, entendida como dominación y consentimiento (Noel, G; 2009). El proceso educativo en la institución escolar, está basado en la asimetría inscripta en la lógica institucional y cuya legitimidad se supone.

La autoridad aparece enunciada recurrentemente asociada a la conflictividad. Asume en el discurso de los actores del Liceo, la forma de queja o protesta, siempre es enunciada desde la ausencia. Esto se observa tanto en aquellos que suponen estar investidos de alguna autoridad, afirmando encontrarse incapacitados o imposibilitados de ejercerla, porque aquellos que debería estar sujetos a esta, niegan consentimiento. Como en quienes reclaman autoridad por parte de terceros. Tanto en unos como en otros, la autoridad en el espacio escolar, aparece como no ejercida o ejercida de manera insuficiente.

Los primeros en ser asociados con esta ausencia o mal ejercicio de autoridad, son los padres. La familia aparece como un gran ausente, el poco involucramiento de los padres en los procesos educativos es algo que se remarca desde los adultos del Liceo. Ya sea porque el mismo padre, se plantea encontrarse incapacitado para ejercerla, *“yo ya no puedo con él”* *“ya no se qué hacer, yo dejo que haga lo que quiera y no entiendo porque no me escucha”* (aparecen como frases que los docentes recogen de los padres), o porque se reclama su presencia.

Si volvemos a la vida dentro de las aulas, los actores docentes y estudiantes dicen;



*“hay estudiantes que parecen no comprender, de que estamos adentro del salón, que podemos tener ciertas libertades pero no podemos hacer lo que se nos canta tampoco. Que hay un profesor dando una clase, que esa clase tiene como una planificación, que la podemos variar o podemos ir por otro lado, pero tampoco hacer como que no existe. Hay que pedir permiso para ir al baño, hay que pedir permiso para pedirle algo a un compañero, para levantarme, eso les cuesta muchísimo, les cuesta. Y después, hay otra cosa que es bastante jorobada que es que a muchos varones les cuesta asumir, o sea, o aceptar la autoridad de una mujer. De que hay una mujer adelante mío dando una clase y de que hay que respetar lo que dice”* (Docente de Inglés de primer año).

*“A2- yo no digo que nos traten mal(los profesores), digo que tampoco sean así de que hay una guerra de papeles en la clase, o se están agarrando a las piñas atrás, y siguen con la clase, porque al final ni nadie entiende nada ni la clase esta, para eso tenemos hora libre que es lo mismo.*

*A7-También hay profesores que tienen más autoridad que otros, ponele si tenemos un profesor nuevo que no lo conocemos de otro tiempo o algo, y es así re tranquilo y todo, como que no se impone, los gurises dicen ta a este le vamos a hacer cualquier cosa”* (Grupo de Discusión con estudiantes de tercer año).

La autoridad aparece siempre referida desde la ausencia como algo enunciado pero sin fuerza de ejercicio. Los adultos se plantean el dilema entre ser “light” y temer por el futuro de los jóvenes o volver a vigilar, castigar, pegar, amenazar y traer fantasmas del pasado. El “miedo” a ejercer la autoridad parece consecuencia de un miedo a que se desdibuje la línea que lo separa del autoritarismo.

*“Pero, yo a veces me pasa eso, que me siento desbordada porque ya no sabés qué, cómo les vas a hablar o cómo, no sé... porque les hablás bien y no entienden, les hablás mal y se enojan y no entienden tampoco. Te quedás callada y ellos siguen en la de ellos, y no pasa nada. Tengo un grupo particular que ya tuve que, en una clase dejé un tema como dado en la libreta, porque dije ta bueno se manejan, si a ustedes no les interesa esto... yo, ya les hablé, les puse dos o tres observaciones”* (Docente de Inglés de primer y segundo año).

Para los objetivos de esta investigación, nos parece pertinente definir el concepto de autoridad desde Max Weber, para quien la autoridad supone la *“probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado”*, en este sentido se hace énfasis en la relación entre la dominación y su legitimidad, entendiéndola como el consentimiento a la misma *“un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés en obedecer, es esencial en toda relación de auténtica autoridad (...) toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de modo normal (...) la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una actividad, dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo cuya obediencia se espera”* (Weber, M.;1996: 170).

Lo que parece estar cuestionado dentro de la institución escolar, es la legitimidad sobre la que descansa la lógica institucional, la probabilidad de que se actuará desde el consentimiento y la obediencia.

Son varios los autores, como desarrollamos en el marco teórico, que teorizan acerca de la crisis de la autoridad en la época actual, *“El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y*

*seriedad es que se ha difundido hacia áreas prepolíticas tales como la crianza de los hijos y la educación, en los cuales la autoridad en el sentido más amplio siempre había sido aceptada como necesidad natural (...) el hecho de que incluso esta autoridad prepolítica que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad” (Arendt, 1959:462).* En este sentido, Arendt, plantea que esta autoridad parecía estar dictada por la naturaleza misma y ser independiente de todos los cambios históricos y condiciones políticas.

Problemas supuestos por erosión de mecanismos otrora exitosos de transmisión intergeneracional de capital cultural. En este sentido podemos traer el planteo de Duschatzky y Corea, *“Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia emunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos” (Duschatzky, S y Corea,C.; 2005:23).* Para las autoras, esta caída no solo refiere a una caída de patrones o referentes sino de la propia autoridad simbólica. Los discursos portadores de autoridad, *“que interpeleen, nombren, convoquen a los sujetos, les asignen un lugar en la trama social y los habiliten para la construcción de sus propios discursos”* pierden su fuerza performativa.

Sin embargo podemos pensar que la crisis de la autoridad escolar no se agota en esta descripción, nos preguntamos por la forma específica que asume la autoridad en el escenario escolar.

### ***Chocar contra un abismo***

*“Cuando la ley simbólica –en tanto limite y posibilidad- no opera, el semejante no se configura. El semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. (...) si la ley simbólica no opera como principio de interpretación, tampoco opera la percepción de la transgresión. Desde esta perspectiva, la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado” (Duschatzky,S. y Corea,C ; 2005:25).*

En el Liceo, una manifestación de esta pérdida de autoridad simbólica, lo observamos en la dificultad del adulto para establecer los límites, para hacer respetar de una forma clara las reglas y normas que dominan el espacio institucional. La violencia como estallido se impone como una suerte de estallido pulsional no controlable.

Desde el discurso del mundo adulto del liceo, se planteó la explicación desde la disfunción del estudiante, este *“no es lo que debería ser”, “no se comportan como antes”,* nos preguntamos si el argumento no puede construirse desde el otro lado y pensar si estamos ante los mismos adultos.

*“...Resulta estimulante que la adolescencia se haga oír y se haya vuelto activa, pero los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen sentir en todo el mundo deben ser encarados, convertidos en realidad por medio del acto de confrontación. Esta tiene que ser personal. Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida o vivacidad. La confrontación se refiere a la contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. Que los jóvenes modifiquen*

*la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable”* (Winnicott, 1971).

Parece ser que el oxímoron que marcaba el inicio del apartado, más allá del recurso literario nos refleja la descripción de la vivencia de los estudiantes, dentro de esta institución. Los estudiantes plantean la dificultad en entender reglas y límites claros dentro de la institución. *“es que los profesores no se ponen de acuerdo, nosotros tenemos profesores que no se ponen de acuerdo viene una y te sienta por orden y después otro y dice que no”* (Grupo de discusión estudiantes de segundo año).

*“A2-es como que no se organizan, una persona te dice una cosa y otra te dice otra.*

*A8-si es como dice ella, es desorganizadamente todo, una persona te dice “te podes ir ya” y cuando estás bajando por la escalera otra te dicen “quedensen”.*

*A2- claro, te dicen “que estás haciendo acá anda para tu clase” y vos le decís pero me dijeron que no y te dicen “no importa anda para tu clase igual”* (Grupo de discusión con estudiantes de tercer año).

Hablan de incoherencia entre los adultos, no hay acuerdos claros, no existe un solo discurso, los estudiantes tiene la percepción de que deben adaptarse a diversas formas de marcar los límites y diversas reglas, tantas como docentes hay.

En este sentido, así como lo planteábamos anteriormente la forma en que el docente establece el vínculo con los estudiantes influye en la posibilidad de generación de conflictos. Los límites dependen de la forma de trato del docente, de cómo este los aplica.

*“La forma que tiene el docente de estar en el aula. Las diferencias en el relacionamiento con los docentes son demasiados dispares, lo cual muestra las dificultades que tiene el sistema educativo de inculcar normas de conducta y comportamiento en su interior. Eso torna difícil el establecimiento de reglas y límites y acentúa la presencia de violencias e incivildades al interior del centro escolar porque la ausencia de una regularidad normativamente asegurada en el trato con los docentes imposibilita determinar claramente cuáles son los límites que no pueden sobrepasarse”* (Viscardi, N; :149).

Los estudiantes expresan esta dificultad, no solo desde el desconocimiento de las reglas, sino desde la ausencia de la imposición de las mismas, y de la forma en que los adultos marcan.

*“Se pasaban diciendo bo chupa pija, bo perra así se hablaban y los profesores no hacen nada (...) y yo un día agarré porque a mí me estaban relajando y entonces yo agarré y le dije ¿usted no va a hacer nada? no ve que así no se puede dar una clase,¿ usted no va hacer nada? y me dijo que no, que lo solucionen ellos. Pero vos no podes estar una clase escuchando que digan eso todas las clases todo el día, te cansa al final”* (Estudiante 3º año, varón 15 años).

*“Nosotros hacemos cosas que no están bien, si y también los profesores la agrandan a veces, porque pasa algo que capaz es chico y se puede resolver, y cada uno que viene después habla y habla de lo mismo, y de los mismo y eso pudre, perdemos la clase en eso”* (Grupo de discusión con estudiantes de segundo año).

Entendemos, que esta *“la ausencia de una regularidad normativamente asegurada en el trato con los docentes”*, resulta interesante a la hora de pensar en torno a la pregunta que orienta nuestra



investigación. Al momento de comprender el tránsito de los adolescentes por el Centro Educativo, y como este tiene lugar en sus trayectorias de vida, creemos clave preguntarnos acerca del lugar que ocupa el adulto y como se configura en cuanto tal.

*“... la tarea esencial del adolescente es crecer, tomando este término en su sentido más amplio. La designación de este periodo vital por el término adolescencia – adoleceré: crecer, desarrollarse\_ nos parece más ajustada, y da en el nódulo del problema. Si todo- o casi todo- el transcurso de la existencia puede entenderse como crecimiento, en el sentido de pérdida y adquisición permanentes, también es verdad que la situación adquiere en la adolescencia un relieve tan singular como no lo observamos en ningún otro momento de la vida...”* (Freire de Garbarino, 1990:13).

Podría decir que es una época de vacío interior, de búsqueda, de construcción. Esta construcción implica un conflicto en tanto ruptura con el ideal, y enfrentamiento con la realidad. El conflicto con el adulto, en tanto símbolo de autoridad y tradición es necesario. Cada movimiento o transformación producido en el joven produce un impacto y necesita un ajuste por parte del adulto. El signo distintivo del adolescente es el desprendimiento de los lazos infantiles para poder hacer su inserción en el mundo adulto. *“El diseño adolescente de una definición de sí mismo es una experiencia inaugural y fundante para siempre, en su forma y vigor. (...) sin toma de conciencia por parte del que adviene, de que está “inventando” su mundo e inventándose a sí mismo, de que está inventando su lugar en el mundo”* (Viñar, M. 2009:30).

Parece que este conflicto necesario se encuentra hoy modificado por ausencia de uno de los contendientes de la confrontación. *“La tónica dominante es la de la prescindencia y la voluntad de evitar el conflicto, y quien quiere o necesita derribar un obstáculo o a un adversario, menudo porrazo que le espera si nada le ofrece resistencia. Yo creo que es mejor asumirnos como adultos en nuestra incertidumbres, en nuestra pequeñez y aún en nuestra estupidez, antes que rescindir de la función adulta de establecer límites y restricciones a una impulsividad desbordante”* (Viñar, M.; 2009:35). Los estudiantes parecen sentirse así, en ausencia del límite contra el que oponerme, la libertad genera desprotección, estos reclaman un adulto que sea la pared para no a caer al abismo.

*“yo el año pasado sufría en el Liceo, porque me jodían siempre y yo ya no sabía qué hacer, y yo siempre recurría a ellas (adscriptas), porque era al pedo ir a otra persona, porque ellas me ayudaban, siempre me escuchaban, ese es el apoyo que vos precisás no alguien que te diga, bueno vamos a llamar a tus padres, y te hable de lo que haces mal, no, vos precisas ese otro apoyo”* (Grupo de discusión con estudiantes de tercer año).

El Liceo como institución no los contiene. Los estudiantes identifican en los adultos de la institución alguien en quien apoyarse, que apueste por ellos y reafirme su continuidad educativa. Sin embargo, una vez más esto responde a voluntades y personalidades, el Centro Educativo como institución no se configura de modo que el dispositivo sea el que habilite un buen tránsito para los adolescentes.



## Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar las estrategias implementadas desde un Centro Educativo de Enseñanza Media para la resolución de los conflictos de convivencia. Pretendiendo reflexionar en torno al tránsito adolescente por los Centros educativos, cuestionándonos en qué medida éstos devienen en espacios de construcción subjetiva.

Al aproximarnos a la experiencia de la realidad cotidiana del Liceo N°11, se nos presentó ante nosotros un escenario complejo, denso, intenso, vertiginoso, caótico, y a la vez humano, cálido, vital. Como punto de partida, se analizaron las formas de habitar el espacio escolar. Este es descrito como complicado, y complejo, marcado por la presencia de una conflictividad que aparece como recurrente. Los conflictos parecen desplegarse por los mismos carriles. Con las características propias de la violencia escolar, como agresiones cotidianas al derecho de cada quien de ver su persona respetada.

Se pudo identificar que existe un grado esperado de conflicto inherente a los procesos educativos en tanto éstos interpelan al sujeto en su realidad. A su vez, en el caso de la Educación Media, este proceso está cargado del componente específico de la adolescencia, como etapa de crisis y ruptura. Lo que sorprende al observador es el carácter recurrente de la conflictividad escolar. El cual se percibe por los actores, tanto docentes, estudiantes, adscriptos y dirección como problemático en el sentido que atenta contra un clima de convivencia adecuado para que se desarrollen procesos educativos exitosos. Exitosos en cuanto a los procesos de aprendizaje, que se pueda cumplir con el cometido del sistema educativo para actuar en pos de procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

El desarrollo de las clases dentro de las aulas, requiere para los actores del Liceo N°11, de un clima de convivencia estable y acorde a la tarea educativa, que habilite mejores procesos educativos. Pudimos observar que las interrupciones en clase, las agresiones a la persona, los insultos, la falta de respeto, comprometen el proceso de aprendizaje, no solo de aquellos que se involucran en estas situaciones sino de la comunidad educativa en general. Así también las condiciones materiales, y la organización interna en tanto horarios, designación de horas y acceso a la información, son factores que influyen en forma silenciosa pero decisiva en la forma de habitar el liceo.

Nos preguntamos cómo se resuelven estos conflictos, cuales son los actores que participan y como se da la dinámica. Del análisis realizado se desprende que en la jornada liceal, los conflictos se interrumpen pero no se llega a un consenso firme entre las partes. La interrupción permite continuar la jornada pero el dilema no se resuelve. Habrá de reaparecer cuando las circunstancias lo hagan posible.

Identificamos como principal estrategia implementada para la resolución de los conflictos, la instancia de diálogo con y entre los actores involucrados, junto con la aplicación de sanciones disciplinarias. Esta estrategia se despliega desde los adultos, se apoya fuertemente en la palabra, en explicitar por estos los motivos de porqué ciertas acciones y formas de estar no son adecuadas al ámbito educativo. Desde el Liceo se plantea a su vez la necesidad de promover el involucramiento de la familia.

Esta respuesta se ha institucionalizado con las prácticas, existe un acuerdo desde el equipo educativo en que ésta es la forma de responder frente a situaciones de conflicto, sin embargo no existen los dispositivos formales para su aplicación. Parece descansar en resortes que operan más en voluntades personales. Esta forma de respuesta, ya sea que esté más centrada en la coacción mediante sanciones disciplinarios o desde la “simulación de consentimiento” en instancias de diálogo, no logra resolver de forma acabada los conflictos.

En esta línea, del análisis de las estrategias implementadas para la resolución de los conflictos podemos concluir que éstas están marcadas por la lógica organizacional de la institución en la que se encuentran. Si el diálogo es la principal herramienta educativa por la que se apuesta, la forma en que se construye el diálogo resulta clave para pensar esta dinámica. Pudimos observar que la instancia de diálogo presenta la misma lógica de la transmisión de conocimientos, en donde el estudiante no siempre es un protagonista activo.

De esto se desprenden dos consideraciones, por un lado como se construye la comunicación en estas instancias de resolución, la palabra es enunciada pero parece débil, es un acto balbuceante. Su fuerza no se encuentra en los contenidos de sus enunciados sino en su capacidad de lograr conectar con la sensibilidad del otro. Sin embargo, esto último no siempre se logra.

Por otro lado, el adulto asume un rol clave en la tarea educativa, pero de sus discursos se desprende la falta de una formación profesional que les brinde herramientas pedagógicas que les permitan enfrentarse al perfil de estudiante con el que actualmente trabajan y a las características de las realidades de vulnerabilidad social en las que los centros están insertos. Se hace necesaria para éstos una formación permanente, y una mayor inversión en recursos humanos.

Esto se evidencia también en la mirada de los estudiantes, quienes al momento de describir la resolución de los conflictos de convivencia, identifican en la forma en que los adultos del centro educativo establecen los límites un elemento generador de conflictos. Desde estos se explica el carácter recurrente de los conflictos como consecuencia de la inacción por parte de los adultos, quienes no logran llevar adelante acciones que permitan resolver los conflictos de convivencia que se presentan en el Centro Educativo. En este sentido es interesante, plantear que los estudiantes logran identificar diferencias entre docentes, asociadas éstas a su compromiso con la tarea educativa, su vocación y su capacidad de construir y promover vínculos positivos con los estudiantes que habiliten mejores procesos de aprendizaje.

Desde la mirada que pretendemos en este trabajo, poniendo en el centro la forma de habitar el espacio escolar, resulta interesante no simplemente la identificación de la necesidad del ejercicio de la autoridad de los adultos por los estudiantes. Sino la forma específica de ejercerla que estos últimos reclaman, los adolescentes demandan una autoridad vinculada con los afectos, construida desde el vínculo de cercanía, que refleja sobre todo la necesidad de la protección. Los estudiantes del liceo, buscan y necesitan otra configuración del mundo adulto, buscan vínculos de mayor cercanía y límites claros.

Dentro del Liceo, no existen espacios institucionalmente pensados para dirimir los conflictos. Nos referimos a espacios, en tanto tiempo y lugar. No está pensado un tiempo destinado para trabajar el vínculo entre los sujetos de la comunidad educativa ni un tiempo para dedicarle a las instancias de diálogo como instrumento para la resolución de los conflictos de convivencia, sin el apuro cotidiano de la emergencia. La organización del tiempo, nos parece una categoría clave para pensar la promoción de climas adecuados de convivencia. Las condiciones del espacio físico, reafirma esta idea, la falta de lugares comunes de encuentro, acogedores, cálidos, que habiliten otro tipo de vínculos, como ser el patio de recreo, una cantina, un gimnasio o espacio deportivo.

El trabajo realizado, nos permitió reflexionar acerca de la necesidad de otra mirada que apunte a la concepción del Centro Educativo, como un espacio más agradable e integrador, desde una gestión diferente de los conflictos. En este sentido, resultados de procesos educativos que se encuentran en el Liceo N°11, expresados en altos índices de repetición y deserción, no solo pueden entenderse como fracasos en cuanto a los contenidos académicos sino en la construcción de espacios más armónicos en los que se pueda transitar por el Centro Educativo de otra manera. Parece necesario invertir en un cambio hacia condiciones que permitan o habiliten nuevos tipos de vínculo, entre estudiantes, entre los estudiantes y los docentes, y entre el cuerpo docente en general, permitiendo nuevos vínculos con el aprendizaje.

Podemos concluir que lo que parece estar faltando es la “experiencia del convivir”. No están pensados desde la institución educativa ámbitos alternativos al espacio de aula desde donde poder vivenciar la convivencia, en este caso la resolución de los conflictos. La institución privilegia los espacios específicamente académicos sin dedicar esfuerzos a generar espacios que permitan trabajar desde la vivencia, los instrumentos para la resolución de los conflictos. Frente a la aparente debilidad de la fuerza enunciativa de la palabra, de su autoridad simbólica, se hace necesario vivir eso que tanto se enuncia. Lo que se enuncia no siempre pasa por la experiencia. La palabra como instrumento para dirimir los conflictos no resultó operativa. Parece necesario potenciar o crear espacios integrados a la vida del centro educativo, que se apoyen en la experiencia del vivir con el otro, que permitan a los sujetos pasar por el cuerpo lo que se enuncia no desde la pulsión violenta y desordenada de la emergencia sino desde la intencionalidad educativa.

En este sentido, creemos que una futura línea para profundizar podría orientarse a indagar acerca de la incidencia de la organización en los procesos de conflictividad escolar.

Para culminar nuestro trabajo, nos interesa dejar la interrogante abierta, preguntándonos si es posible pensar un sistema educativo, desde otro paradigma que apueste a la innovación y creatividad de las propuestas educativas hacia la construcción de nuevos lazos de convivencia. Si se apuesta a esto, se vuelve necesario trascender la idea de irreversibilidad, de lo definitivo, de la impotencia, para potenciar lo más humano de la relación educativa, el encuentro con el otro.

## **Bibliografía**

- Alonso, Luis (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Arendt, Hannah (1996) *La crisis en la educación*. Barcelona: Editorial Península.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barran, José Pedro (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo II. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Blejmar, Bernardo (2001) “De la gestión de resistencia a la gestión requerida” en Duschatzky, Silvia, comp. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Flacso Manantial, pp.35-54
- Deleuze, Gilles (1995) “¿Qué es un dispositivo?” en E. Balbier; G. Deleuze; H. L. Dreyfus y otros: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 155-163.
- Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución*. Barcelona: Ed. Gedisa Editorial.
- Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra, comp. (2001) *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Flacso Manantial
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2005) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 2<sup>da</sup> ed. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, Silvia (2010) *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. 2<sup>da</sup>. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Coulon, Alain (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Consejo de Educación Secundaria (2008) *Historia de Educación Secundaria. 1935- 2008*. Montevideo: ANEP
- Coser, Lewis (1961) *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fernández Díaz, L. “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.”, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Filardo, Verónica (coord.), Cabrera, Mariana y Aguiar, Sebastián (2010) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: MIDES-INJU.
- Foucault, Michel (2000) *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1987) *Historia de la sexualidad*. Tomo I. México: Siglo XXI.
- Freire de Gargarino, Mercedes (1990) *Adolescencia*. Montevideo: Roca Viva Editorial.
- Lindón, Alicia, coord. (2000) *La vida cotidiana y su espacio- temporalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.



- Lasén Díaz (2000) *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: Siglo XXI.
- Lewkowicz, Ignacio (2006) *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. Buenos Aires: Flacso
- LeyN°15739 [online] .Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy>
- Ley General de Educación N° 18.437 (2009). Montevideo: MEC-IMPO
- Mallo, Susana y Viscardi, Nilia (2010) *Seguridad y miedos. Qué ciudadanía para los jóvenes*. Montevideo: Udelar- FCS-CSIC
- Margulis, Mario (1996) *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Noel, Gabriel (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNAM EDITA
- Rodriguez, Carmen y Barbero, Marcia (2009) *¿Qué dicen alumnos y docentes sobre la convivencia en las Escuelas Técnicas?* Montevideo: Programa de apoyo al fortalecimiento de las Políticas Educativas de ANEP-OPP-ONU
- Valencia García, Guadalupe (1999) *El tiempo social: una dimensión fundante*. Chile: XXII Congreso ALAS
- Valles, Tomas (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*.
- Viñar, Marcelo (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Viscardi, Nilia (1999) *Violencia en el espacio escolar: practicas y representaciones*. Rio Grande del Sur: Universidade Federal Do Rio Grande do Sul
- Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolás (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en Educación Primaria y Media en Uruguay* . Montevideo: ANEP
- Waller, Willard (1967) "The Sociology of Teaching". Nueva York: Ed. Wiley&Son
- [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)