

# **Premio**

Facultad de Psicología  
Universidad de Buenos Aires

2010

*“Aportes de la Investigación en Psicología Social  
con impacto en el abordaje de problemáticas  
de Salud, Trabajo, Educación o Justicia”*

***MENCIÓN ESPECIAL***



# MIRADAS, VOCES Y ACCIONES DIVERSAS SOBRE LA CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: APORTES INVESTIGATIVOS DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

*Sights, voices and diverse actions about conflict in  
secondary school: research contributions from a  
psychosocial focus on the educational problematic field*

*Paulín, Horacio Luis<sup>1</sup>; Tomasini, Marina<sup>2</sup>; Lemme, Daniel Miguel<sup>3</sup>; López, Carlos  
Javier<sup>4</sup>; Arce, Mariela Andrea<sup>5</sup>; D'Aloisio, Florencia<sup>6</sup>; Martinengo, Yanina Valeria<sup>7</sup>*

---

## RESUMEN

Este trabajo presenta líneas de análisis y conceptualizaciones desarrolladas en un proyecto de investigación sobre los conflictos emergentes en la relación entre sujetos e instituciones educativas de nivel medio. La mirada del conflicto como construcción social lleva a considerar centralmente la perspectiva de los propios actores, aspecto que para algunas tradiciones en Psicología Social es un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción. Desde una estrategia de investigación cualitativa se indaga la perspectiva sobre la conflictividad de tres actores claves de la escuela media, directivos, docentes y alumnos, con el fin de comprender los sentidos de las acciones puestos en juego en los procesos institucionales. El diseño comprende un estudio de casos de diferentes escuelas de nivel medio públicas y privadas desde un abordaje pluri-metodológico que incluye análisis de documentos, entrevistas a agentes educativos, grupos de discusión a alumnos, observación de talleres docentes y consejos escola-

## ABSTRACT

This paper presents analytic lines and conceptualizations developed within a research project that focuses on rising conflicts in the relation between subjects and mid level educational institutions. The idea of conflict as a social construction leads to taking into careful consideration the perspective of actors themselves, an aspect considered by some psychosocial traditions as a vital element through which experiences are organized and relations among those who participate in a determined field of action are regulated. From a qualitative research strategy we inquire the perspective on conflict of three key actors at school, (directors, teachers and pupils), aiming at understanding the senses of the actions that are at stake in institutional processes. The design consists of a cases-study of different public and private secondary schools from a pluri methodological approach that includes document analysis, interviews made to educational agents, discussion groups with pupils, observation of teacher workshops, and school councils. The theoretical focus is psychosocial and stands at collaborating research, which im-

res. El enfoque teórico es psicosocial y se posiciona en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas.

Palabras clave:

Sentidos - Conflictos - Convivencia - Educación Secundaria

plies the construction of dialogic relationships with the group of actors in each case, tending to the cooperation of the university research team that has specific institutional demands.

Key words:

Senses - Conflict - Living Together - Secondary Education

---

<sup>1</sup>Licenciado y Profesor en Psicología, Magister en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Adjunto Regular Cátedra de Psicología Social Facultad de Psicología UNC.

Director Proyecto de Investigación: "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles". SECyT. UNC. Coordinador Servicio de Extensión Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas (PROCONVI). Facultad de Psicología. UNC. Coordinador Programa de Formación de Posgrado en Investigación Cualitativa. Profesor de la Carrera de Especialización de Adolescencia y Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Universidad Nacional de Córdoba. E-Mail: hlpaulin@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular de la Cátedra Elementos de Psicología Social, Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Becaria Posdoctoral del CONICET por el Proyecto "Violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media". Co-directora del Proyecto de Investigación: Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles. SECyT, UNC. Co-coordinadora del Servicio de Extensión: Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas (PROCONVI). Facultad de Psicología. UNC. E-Mail: marinatomasini@fibertel.com.ar

<sup>3</sup>Lic. en Psicología. Profesor Asistente de la Cátedra de Psicología Educativa, Fac. de Psicología U.N.C. Profesor Titular del Seminario Psicología Educativa U.C.C. Integrante del Proyecto de Investigación: "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles". SECyT UNC. Coordinador del Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad (ATEC) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. E-Mail: lemmedaniel@yahoo.com.ar

<sup>4</sup>Licenciado en Psicología. Profesor Asistente Cátedra de Psicología Social y Cátedra de Teoría y Técnica de Grupo. Facultad de Psicología, UNC. Integrante de los Proyectos de Investigación: "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles" y "Espacios y prácticas sociales de activismo social: Sentidos en pugna sobre la violencia de Género" SECyT, UNC. Integrante del Servicio de Extensión Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas (PROCONVI). E-Mail: carlosjavierlopez@fibertel.com.ar

<sup>5</sup>Licenciada en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles". SECyT. UNC. Becaria durante los años 2007 y 2008 de la Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Psicología. UNC. E-Mail: marielaarce@yahoo.com.ar

<sup>6</sup>Licenciada en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles". SECyT. UNC. Becaria CONICET, con proyecto de investigación y tesis doctoral acerca de los sentidos que construyen los jóvenes sobre la escuela secundaria. Integrante del Servicio de Extensión Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas (PROCONVI). Facultad de Psicología. UNC. E-Mail: florenciadaloisio@gmail.com

<sup>7</sup>Licenciada en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación "Escuela media, sujetos y conflictos. Relaciones y experiencias juveniles". SECyT. UNC. Ha sido becaria de la Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Psicología. UNC. E-Mail: valeriamartingo@yahoo.es

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años venimos investigando sobre un conjunto de problemáticas articuladas en torno a los conflictos emergentes en la relación entre sujetos e instituciones educativas.

Comenzamos a desarrollar un proyecto de investigación en el año 2004 considerando que, si bien el tema de las relaciones de convivencia en la escuela ya contaba con un importante desarrollo en la investigación educativa y en Psicología, sigue formando parte de las áreas de vacancia en nuestro país. Por otra parte, según nuestra percepción, han surgido numerosas propuestas y programas de intervención para hacer frente a esta problemática que frecuentemente no cuentan con el respaldo investigativo suficiente y parten de presupuestos generales acerca de realidades escolares específicas. También nos interesa aportar a la comprensión de la problemática de la relación sujetos y orden escolar desde un enfoque psicosocial de la educación que venimos construyendo (Paulín 2002a).

Por ello nos preocupa especialmente indagar sobre las prácticas y representaciones tanto de agentes educativos como de jóvenes sobre la problemática de la disciplina y la violencia, ya que consideramos que es uno de los aportes ineludibles para comprender la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

La mirada del conflicto como construcción social nos lleva a considerar fuertemente la perspectiva de los propios actores, aspecto que para algunas tradiciones en Psicología Social es en un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes partici-

pan en un determinado ámbito de acción. En este marco, entendemos que *aproximarse a la perspectiva de los actores* supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que pueden ser utilizadas para dar sentido a una situación particular y accionar en ella. Pero entendemos que este proceso de elaboración de sentido, lo cual comporta negociaciones variadas en las relaciones intersubjetivas, se realiza siempre desde determinados lugares de los actores sociales, que incluyen las posiciones institucionales, generacionales, de género y de clase, entre otras.

Es así que, a lo largo de diferentes etapas de la línea de investigación fuimos profundizando en el análisis de las perspectivas de tres grupos de actores claves de la escuela media. En un primer momento nos abocamos a reconstruir los sentidos y hacer de los directivos teniendo en cuenta la complejidad del gobierno de la escuela media. En ese contexto institucional intentamos comprender sus saberes cotidianos como así también aproximarnos a los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos en tanto explicaciones y argumentos. Luego nos ocupamos de las miradas docentes sobre la conflictividad en la escuela, a partir de sus decires en las entrevistas y sus discusiones en los talleres institucionales. Finalmente, indagamos la perspectiva de los alumnos sobre el horizonte cotidiano de la escuela, principalmente en dos niveles de análisis: la problemática de las relaciones en el aula en el marco del orden normativo institucional y la trama de relaciones en la que se juega la tensión con la alteridad social de los jóvenes y sus pares.

La opción de un diseño de investigación cualitativo se funda en que buscamos recuperar la perspectiva de los participantes sobre la conflictividad en la escuela y comprender los sentidos de las acciones puestos en juego en los procesos institucionales.

A través de un muestreo intencional seleccionamos tres establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, dos de gestión pública y uno de gestión privada desde los criterios de accesibilidad y *rapport* (2004 a 2007) y dos establecimientos de gestión privada y pública que hubieran iniciado proyectos de convivencia e inclusión educativa (2008 a 2009).<sup>1</sup> Siguiendo la tradición de la investigación cualitativa (Stake 1995, Neiman y Quaranta 2008) estas escuelas son tomadas como casos que nos permitan analizar como se ponen en juego ciertos presupuestos teóricos expresados más arriba, a la vez que construir nuevas interpretaciones y/o matices a las existentes sobre la problemática en estudio desde estas prácticas y procesos locales.

Desde un abordaje plurimetodológico, trabajamos con análisis de documentos (PEI, códigos, proyectos), entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos, grupos de discusión con alumnos, observación de talleres con docentes y/o alumnos y reuniones de consejos escolares y asambleas de cursos.

Mediante la triangulación de técnicas, sujetos y grupos de indagación (directivos, profesores y alumnos) hemos buscado fortalecer la credibilidad y validez de la construcción de datos en este diseño de investigación. En cuanto al análisis se ha optado por la propuesta de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002) ya que dicho método permite la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianidad institucional a partir de un interjuego entre datos, pers-

pectivas teóricas iniciales y la construcción de categorías analíticas remitidas a los casos en estudio. Además, nos interesa la elaboración de ejes analíticos de comparación de contextos, procesos y significaciones sobre la conflictividad en las relaciones escolares en cada caso seleccionado, aunque no se haya pretendido arribar todavía a la construcción de modelos teóricos.

La estrategia metodológica también se sustenta desde un posicionamiento en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de unas relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas. Esto incluye siempre la devolución de informes parciales sobre los análisis realizados a través de encuentros especialmente concertados a tal fin (talleres con docentes y alumnos) y en otros casos, la articulación con proyectos de intervención en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión Universitaria de la SEU-UNC y el Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia a las Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología.<sup>2</sup>

Dichos proyectos abordaron emergentes específicos tales como ciertas situaciones conflictivas que expresan la tensión entre la inclusión-expulsión de jóvenes estigmatizados como repetidores o violentos promoviendo formas alternativas de operar en los conflictos entre los alumnos y con los educadores.

Asumimos con Tomás Ibañez (1994), que es inherente al proceso de producción de conocimiento el *incidir* sobre las realidades sociales que se pretende conocer; por ello buscamos deliberadamente desarrollar líneas de trabajo que combinen la investigación y la elaboración de dispositivos de intervención específicos para favorecer más

que la *transferencia de resultados*, espacios de intercambio sobre diferentes versiones de la problemática de un modo más acorde a la realidad socioeducativa de nuestro contexto.

Por ello se incluyeron, como dijimos, acciones de devolución de la producción con los actores de las escuelas mediante instancias de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas y la atención a demandas específicas de parte de las escuelas. En el trans-

curso de las mismas pudimos colaborar con los docentes y directivos en la búsqueda de alternativas aunque también muchas veces el encuentro se tornó dificultoso debido a la necesidad de respuestas urgentes a la problemática, frente a lo cual los investigadores que nos acercamos desde la Universidad debemos revisar nuestras prácticas y dispositivos, como también insistir contra la indiferencia de las políticas educativas.

---

## 2- REFERENCIAS TEÓRICAS INICIALES E INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

Una de las precauciones teóricas al iniciar el proyecto de investigación fue no limitarnos a la búsqueda de situaciones de conflicto en tanto expresión manifiesta de “problemas de los alumnos”: sus comportamientos, la violencia en sus relaciones, las transgresiones al orden disciplinario. Más bien la preocupación ha sido indagar las *condiciones de conflictividad* presentes en las prácticas educativas. En este sentido las referencias teóricas de las perspectivas críticas y comprensivas de las organizaciones sociales nos permiten asumir estas condiciones como socialmente construidas y a la vez como constitutivas de las relaciones entre los sujetos que conviven en las instituciones educativas encargadas de la socialización y transmisión de la cultura hegemónica en las sociedades contemporáneas.

Las visiones que reducen los conflictos escolares a aquello que se manifiesta en los alumnos, suelen ir asociadas a una reducción individualista que pierde de vista los aspectos relacionales. Asimismo se sustentan en una concepción disruptiva con cierto sesgo desviacionista y suelen tener un trasfondo a-histórico. En cambio sostenemos una noción de conflicto desde una

perspectiva relacional histórica inherente a la presencia de diversidad de intereses y posiciones que se juegan en toda práctica social (Ball, 1994; Jares, 1997) que puede expresarse en las confrontaciones materiales y en las luchas simbólicas por la imposición de sentidos (Bourdieu 1995).

Las condiciones de conflictividad en la escuela media pueden pensarse al menos desde tres dimensiones: *intergeneracional* (encuentro-desencuentro entre jóvenes y adultos), *socio-cultural* (las diferencias sociales que intentan ser sometida a la lógica homogeneizante de lo escolar) y la tensión entre la “*uniformización*” escolar y la *diversidad de intereses y deseos singulares* (que van desde los intereses ligados a distintas posiciones institucionales hasta las opciones estéticas o estilos singulares de expresión de los sujetos).

Partiendo de entender conceptualmente la conflictividad en la escuela desde estas presuposiciones teóricas, al situarnos desde una mirada del mismo como construcción social, nos lleva a considerar centralmente las visiones de los propios actores. En ese sentido, desde una perspectiva comprensiva se considera que “*la teorización práctica de los legos*” no puede ser

descartada como un obstáculo para la comprensión científica de la conducta, sino que es un elemento vital por el cual los actores sociales constituyen o producen sus comportamientos. Asimismo se sostiene que los acopios de saber a los que recurren rutinariamente los miembros de la sociedad se basan en un saber orientado pragmáticamente que se da por sentado o permanece implícito, conocimiento que el agente raras veces puede expresar en forma proposicional (Giddens, 1987). Por su parte, Schutz (1964) recupera la versión de Max Weber de la “acción provista de sentido” y su énfasis recae en el estudio del “mundo del sentido común o el mundo cotidiano”. Considera que la imputación de sentido a las experiencias implica una mirada reflexiva del actor sobre el acto y es algo que solo puede realizarse retrospectivamente, sobre actos ya realizados. La comprensión de la conducta de los otros puede examinarse como un proceso de tipificación por el que el actor aplica esquemas comprensivos aprendidos para capturar los sentidos de lo que aquellos hacen. Estos esquemas implican una totalidad de “autoevidencias” y son de índole pragmática, sirven para responder a otros, pero no podrían ser explicados como teorías consistentemente formuladas.

Estas referencias teóricas, de fuerte arraigo en la tradición comprensiva de la Psicología Social, son productivas para formular una serie de interrogantes que surgen de la consideración del complejo escenario actual de la escuela media.

Hay acuerdo entre distintos pensadores e investigadores respecto de las transformaciones acontecidas en los últimos años en las relaciones entre los sujetos y la escuela (Dubet y Martuccelli 1998). Estos cambios han puesto en cuestión ciertos presupuestos respecto a la función socializadora de

la escuela, al rol docente, a las relaciones inter-generacionales, en fin, todo aquello que se suele englobar bajo la denominación de “crisis de sentido de la escuela”. Es así que nuestras preguntas de investigación se centran en cuáles son las significaciones acerca de la escuela en tanto espacio de convivencia social, los sentidos que construyen alumnos y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre jóvenes, entre jóvenes y adultos y entre adultos en la institución escolar y en qué se asemejan y/o diferencian las perspectivas de alumnos y educadores sobre los conflictos, las explicaciones que ensayan sobre los mismos y sus modos de abordarlos.

Desde las ciencias sociales, diversas hipótesis intentan explicar los cambios acontecidos en las últimas décadas en las relaciones entre los sujetos y la escuela; particularmente la emergencia de dificultades de distinto tipo en la convivencia institucional e interpersonal, que van desde la indisciplina en el aula hasta manifestaciones abiertas de violencia entre distintos actores de la escuela.

Una línea explicativa remite a la *masificación de la escuela pública*, sobre todo desde los años noventa, lo cual significó la superación de ciertas barreras que antes impedían a sectores populares y de pobreza la inserción en la misma. Es a partir de este proceso que la escuela pasa a recibir grupos cada vez más heterogéneos de alumnos, marcados por las desigualdades sociales. Los jóvenes llevan consigo sus estilos, sus preferencias estéticas, expresivas, es decir, todos aquellos símbolos que le permiten constituir sus identidades. Esto supone un desafío a la tradición de uniformización socio-cultural de la escuela, con dificultades para abordar la diversidad en su seno (Dayrell, 2007).

Otra línea de hipótesis remite a la *multipli-*



*ciudad de espacios de socialización* de los jóvenes, en los cuales tienen experiencias variadas y a veces contradictorias, lo que se relaciona no sólo con la pérdida de monopolio de la escuela en la formación de las nuevas generaciones sino con la centralidad que adquiere el espacio de relaciones con los pares, que suele cobrar predominio como instancia de regulación social por sobre las normas escolares. A lo cual se suma lo que algunos autores han señalado como la escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por la sociedad (Sposito, 1997) y la distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por los jóvenes estudiantes de distintos sectores sociales (Magro, 2002).

Tanto la observación sobre la *masificación de la educación* como la que pone el acento en la *diversidad social de los sujetos* que asisten a las escuelas remiten a una línea explicativa que conecta el proceso de desestructuración institucional de lo escolar con la pauperización y fragmentación social. La distancia material y cultural entre sectores afectados por nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida ocasionaría la crisis en las relaciones escolares (Kessler 2002; Duschatzky y Coire 2002; Lemme 2004; Míguez 2008).

Una tercera línea explicativa postula cierta mutación institucional de doble origen. Por un lado los procesos de modificación de las relaciones intergeneracionales que reducen la capacidad de construcción de autoridad en los adultos para regular las interacciones con las nuevas generaciones y entre sí (Míguez 2008, Kantarovich, Kaplan y Orce 2006). Por otra parte, ciertas modificaciones ambiguas en los sistemas institucionales de autoridad escolar implementados por las políticas y por los colectivos escolares que en los últimos veinte

años en nuestro país en particular no han favorecido el avance hacia consensos sobre los modos adecuados de regulación normativa y prácticas educativas con rasgos democratizadores en las escuelas, observándose un panorama de “reformas” inconclusas y contradicciones en los distintos proyectos de convivencia (Paulín, 2002b; Lemme 2004; Dussell 2005).

Desde este último presupuesto situamos nuestro enfoque aunque reconocemos que los niveles de análisis más estructurales y singulares se conjugan en una mirada compleja de la problemática. Tal como se señala en investigaciones antecedentes (Funk 1997; Mooij, 1997; Ortega, 1998), son las variables referidas al *centro educativo y al aula* aquellas que los colectivos escolares pueden abordar para el mejoramiento de la convivencia y prevención de la violencia bajo ciertas condiciones de reflexividad sobre sus prácticas.

Entendemos que los alumnos y las alumnas transitan su experiencia escolar desde una diversidad de trayectorias sociales cada vez más amplia y desde distintas configuraciones subjetivas que no resisten propuestas educativas homogeneizantes incapaces de resignificar el valor de la educación para las nuevas generaciones.

Desde este análisis de la situación puede verse que la problemática específica de la convivencia y de las relaciones vinculares entre los sujetos de la educación es tema que convoca a la ocupación de todos en la escuela, y no debe ser contrapuesto a una falsa oposición entre “instrucción” versus “disciplina” o “enseñanza” versus “contención social”. Abordar las experiencias escolares diversas y fragmentadas de los jóvenes, pero incluyendo también las experiencias fragilizadas de los educadores que trabajan con ellos y las condiciones institucionales y políticas es un desafío clave y

complejo de este tiempo pero a la vez, ineludible.

Así, entendemos que el eje del abordaje de las problemáticas de la *convivencia escolar* pasa por los modos de relación entre los diversos actores de la educación que se definen en la puesta en práctica de los intereses y valores socioeducativos (incluyendo al Estado), las formas de abordar los conflictos y sostener acuerdos (como prácticas de ejercicio de poder y autoridad) y las prácticas pedagógicas que sostienen la enseñanza y aprendizaje.

Ante la complejidad del panorama y la imbricación de dimensiones de análisis que requiere la lectura de la problemática nos vemos obligados a un permanente trabajo de revisión de ciertas categorías como *violencia escolar* y *conflicto*.

Un primer efecto de sentido de la conjunción “violencia” con lo “escolar” es la construcción individualizada del problema de la violencia. Generalmente en la presentación mediática la violencia aparece como expresión individual de alguien o algunos que agreden a otros que pueden ser alumnos, padres y madres de alumnos e incluso docentes. La *construcción de la noticia* a partir de un evento aislado (Verón 1997) se realiza sin ubicar las coordenadas históricas de la emergencia de la violencia. Pasar de la mirada del emergente (mediático) hacia su deconstrucción y recontextualización es una operación necesaria para evitar caer en un reduccionismo del problema. Desde la psicología social crítica, Domenech e Iñiguez advierten que en la construcción social de la violencia, cuando la atención se centra en la agresión como problema individual, se oculta la dimensión política de la misma, es decir, se opera un efecto de *despolitización*. En la psicología social convencional se ha pasado de las teorías instintivistas, a las ambientalistas y

del aprendizaje social mediante la imitación pero siempre poniendo el acento en la explicación de la violencia como agresión individual aunque se la piense en contextos interpersonales o relacionales. Lo impensable en estos enfoques es la relación de distintas violencias con el mantenimiento y control del orden social (Domenech e Iñiguez 2002).

Pero también, si se habla de la agresión en términos de conducta *socialmente desviada* se mitiga el papel de la violencia institucional ya que la desviación se adscribe a grupos sociales y familiares disfuncionales, sin plantear las acciones violentas del poder institucionalizado sobre dichos grupos.<sup>3</sup>

En la conjunción “violencia escolar” aparecen por ello condensaciones de sentido que esconden teorías implícitas del origen y la responsabilidad del problema, ya sea exclusivamente en rasgos o conductas psicológicas determinadas (ocultando la relación poder y subjetividad) o apelando a una suerte de rápida sociologización: la violencia escolar es producto de prácticas vandálicas que irrumpen en las escuelas consideradas a-conflictivas.

También creemos importante analizar críticamente las nociones de “*bullying*” y “hostigamiento” (que se han extendido en el campo educativo como forma típica de analizar la agresión entre pares) para comprender más precisamente la conflictividad en las relaciones grupales entre jóvenes enmarcadas en contextos socio-comunitarios diversos. Precisamente una de las críticas al mencionado enfoque es que se asienta en un esquema centrado en el triángulo Agresor/Víctima/Espectador desde el cual se explica la violencia como producto de características personales de los implicados en una situación. Resulta reductivo pensar en un esquema dual dominador/dominado, victimario/víctima, agre-

sor/agredido (incluso cuando el esquema incluye al espectador), ya que queda invisibilizado que las relaciones de poder, dominación y violencia se insertan en prácticas y dispositivos de conjunto que las sostienen (Blanco y otras, 2006). Asimismo otros investigadores latinoamericanos proponen pensar productivamente en los procesos de lucha por el reconocimiento social que se efectivizan a través de las *peleas* entre jóvenes como situaciones prototípicas (más que el *bullying*) generando efectos de regulación social en espacios urbanos vulnerabilizados (García y Madriaza 2005).

Desde una perspectiva psicosocial, la mirada de conjunto supone pensar en los modos de sociabilidad que predominan en un determinado contexto (social, cultural, generacional, territorial, organizacional) y cómo desde los discursos y prácticas sociales se naturalizan y/o legitiman diferentes formas de tramitar los conflictos que derivan en violencias y malos tratos.

Sabemos que es más probable que emerjan las formas más extremas de agresión cuando no se encuentran modos de intervención desde distintas instancias de la escuela para afrontar formas de violencia solapadas o para favorecer un abordaje de los conflictos desde un tratamiento institucional (Ortega 1998, Paulín y Tomasini 2008).

En este sentido, las perspectivas críticas y comprensivas sobre las organizaciones sociales nos permiten asumir los procesos conflictivos como socialmente construidos y a la vez como constitutivos de las relaciones entre los sujetos que conviven en las instituciones educativas encargadas de la socialización y transmisión de la cultura hegemónica en las sociedades contemporáneas.

En conexión con los intentos por regular los conflictos en el ámbito escolar la cuestión del *orden normativo* y la *relación con los sujetos* ha sido clave en nuestros abor-

dajes. Desde cierto sentido común escolar se piensa habitualmente que el cumplimiento de las normas depende solamente del conocimiento de su contenido por parte de los alumnos (aquello que se prescribe y proscribire) y también de las consecuencias posibles del incumplimiento (tipo y grado de las sanciones). Pero en esta concepción ingenua no se tienen en cuenta los procesos de apropiación del sentido de las normas y sus fundamentos valorativos que son producto de encuentros intergeneracionales donde se supera la solicitud adulta de mera obediencia o conformismo con las normas (Dubet y Martucelli, 1998; Paulín y Tomasini 2008).

Desde nuestros estudios podemos aseverar que el sistema normativo que en general rige en las escuelas, así como las prácticas de gestión directiva y educativa, ofrecen poca flexibilidad para tratar las situaciones conflictivas que se están presentando. Responder a la diversidad de situaciones críticas con medidas disciplinarias centradas casi exclusivamente en la sanción -como habitualmente sucede-, resulta no sólo insuficiente para abordar problemas de convivencia que responden a órdenes diferentes, sino también limitado en cuanto a la posibilidad de ofrecer a los jóvenes ámbitos más democratizadores para la resolución de conflictos que favorezcan la formación de ciudadanos activos y comprometidos.

Se suma a ello que docentes y directivos se ven urgidos a dar respuestas en el fragor y simultaneidad de conflictos diversos, no solo sin condiciones laborales y materiales adecuadas, sino también sin el apoyo de recursos profesionales especializados. Por ello, la evitación, desplazamiento y/o negación de los conflictos con los alumnos expresa otro tipo de "respuestas" naturalizadas por parte de los educadores.

Además, nuestras observaciones nos han

llevado a considerar que en los ámbitos escolares, lo normativo incluye tanto las normas formales establecidas desde la institución y organización escolar como las reglas tácitas de interacción social. Las *normas escolares* y las *reglas difusas o tácitas* que surgen entre los/as alumnos/as o entre los agentes educativos pueden entrar en distintos grados de colisión, llegando incluso a constituirse cierta parte de la vida social de los actores como un “mundo aparte” del mundo escolar. Es decir que hay que considerar la normatividad de ciertas “reglas de juego” que se van instaurando a través de la experiencia cotidiana. En este sentido, Harold Garfinkel - a partir de sus estudios en etnometodología - ha propuesto que cada ámbito de acción se caracteriza por la operatoria de ciertas reglas que no necesariamente son expresadas explícitamente sino que hay cierto saber implícito acerca de ellas (Giddens, 1995; Garfinkel, 2006).

Al respecto, Felicity Haynes (2002) señala que hay un conjunto de *normas globales* que pueden ser cumplidas por los grupos de alumnos sin ninguna discusión ni re-

flexión sino por costumbre y en parte por un deseo de “encajar” en el estilo comportamental de los pares. Muchas veces estas normas se oponen a las propias de la escuela y a las expectativas de los educadores. También se destaca que estas normas tendrían un sentido protector de la lealtad en el seno del grupo. Es decir que los alumnos no necesariamente tienen un sentido de lealtad con la escuela, sino que realizan intentos de oponerse a la responsabilidad colectiva del establecimiento educativo, lo que desde la pedagogía crítica se denomina “procesos de resistencia”. Esto se liga con la dependencia de las medidas de control externas, ya que los profesores poco consideran la participación de los alumnos en el proceso normativo. Vistos sólo como objetos de regulación los alumnos fácilmente se distancian de la normativa escolar, lo cual se agudiza por la falta de capacidad negociadora de muchos adultos más formados en esperar obediencia que en construir relaciones de autoridad que incluyan cierto trabajo de apropiación de los sentidos de las reglas escolares.

---

## **APROXIMACIONES A LAS PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES SOBRE LA CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA**

Nuestra indagación parte del supuesto teórico de que los actores, en este caso directivos, docentes y alumnos de escuelas medias, disponen de concepciones, de un acervo notional y conceptual al que se remiten a la hora de responderse a la pregunta de ¿por qué ocurren las situaciones que ocurren?, ¿Cómo se explica que se produzcan hechos no previstos o no deseados? También consideramos que este acervo no actúa con precedencia lógica y temporal a las acciones que se ponen en marcha para abordar los incidentes críticos

o conflictivos. Por el contrario de algún modo se evidencia que la explicación de estos procesos se produce en un momento posterior a la acción, muchas veces ante el fracaso de la misma, o frente al interrogante producido por otros, como por ejemplo los investigadores.

En esta línea es que solicitamos a los agentes educativos y alumnos/as que mencionen las situaciones conflictivas más frecuentes en la cotidianeidad escolar, que expliciten los argumentos que han construido para explicar la emergencia de conflictos

y que refieran sobre sus acciones en estos eventos. Las respuestas son variadas, generalmente se desprenden del relato de alguna situación particular, a partir de la que ensayan explicaciones, en las que se desagregan factores y relaciones entre variables de orden diverso que nos permiten construir algunas categorías de las argumentaciones que, para los entrevistados, adquieren eficacia explicativa. Estas categorías no siempre se integran entre sí, otras

se juxtaponen o privilegian lógicas de causalidad lineal muy cercanas a las características de algún hecho o situación de conflicto que ponen en el foco de la reflexión. Entendemos que esta es una de las características del conocimiento práctico objeto de nuestra investigación, y adquiere relevancia en tanto constituye los esquemas previos desde los que se puede intervenir a la hora de favorecer la construcción de una práctica reflexiva.

---

## LA CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA SEGÚN LOS DIRECTIVOS

A lo largo de las entrevistas los directivos describen situaciones de conflicto, ensayan argumentaciones para explicarlas y refieren acciones que ponen en marcha para enfrentarlas. Este conjunto de acciones, aparentemente muy variadas, pueden categorizarse con bastante claridad en función de los agentes que originan o están involucrados en la situación de conflicto; en particular alumnos o docentes.

Frente a las transgresiones o conflictos originados por los alumnos se reconstruye una secuencia de intervención generalmente constante:

- Se supone la existencia y conocimiento de las normas por parte de todos los integrantes de la escuela.
- Se producen transgresiones de los alumnos
- Se aplican sanciones
- Se plantea la “búsqueda de reflexiones” por parte de los jóvenes desde una posición muy particular del adulto, que describimos abajo.

El primer ítem resulta en esta secuencia una condición necesaria, existen normas que generalmente tipifican conductas reprochables, especificando la sanción correspondiente y son conocidas por los alumnos. Ante la transgresión se aplica la sanción; “le

*aplico la norma*” plantea una directora. Simultáneamente comienza aquí un proceso de “diálogo” que se presenta como una insistencia que tiene por objetivo que el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia, se haga cargo de las consecuencias que le acarrea la trasgresión. En este punto no se refieren reflexiones sobre el sentido de las normas o sobre los efectos de los actos en otros sujetos o en el desarrollo de las actividades; por el contrario fue más recurrente el énfasis puesto en las consecuencias que la sanción puede generar para el sancionado; con una modalidad que prioriza el consejo o la instrucción desde el punto de vista del adulto, por sobre la escucha, la producción de interrogantes y la búsqueda de instaurar una interacción conversacional que favorezca la reflexión incorporando la perspectiva del alumno.

Además de esta secuencia bastante normalizada, se relatan intervenciones aisladas, orientadas a la reflexión pedagógica sobre algunas conductas transgresoras de los alumnos en forma colectiva o se menciona un trabajo constante a través del cual se recuerda insistentemente a los alumnos las normas de la escuela o los hábitos que se espera que adquieran (“*machacar*”).

## **CUANDO LOS PROTAGONISTAS DEL CONFLICTO SON LOS DOCENTES**

Los directivos manifiestan dificultades para intervenir ante lo que consideran arbitrariedades de los docentes con relación a cuestiones referidas a la enseñanza, la evaluación y la disciplina en el aula. Se advierte que tienen modos de proceder más rutinarios y definidos a la hora de intervenir frente a los alumnos mediante la “mediación” o la puesta de sanciones, el consejo o “machaque”; pero más ambiguo y poco definido a la hora de hacer frente a situaciones similares cuando las protagoniza un docente u otro agente educativo de la escuela. Mencionan muchas dificultades para lograr rectificaciones de los docentes sobre sus prácticas o la posibilidad de poner “sanciones” a

los mismos, muchas veces reclamadas por los alumnos o por otros agentes educativos. La lectura que los directivos hacen sobre la emergencia de estos conflictos incluye situaciones en que los docentes aparecen centralmente involucrados en incoherencias o arbitrariedades en el cumplimiento de las normas o en la relación con los alumnos pero no así en sus modos de abordaje ya que solo en situaciones extremas o límite toman resoluciones tendientes a sancionar a un docente y muchas veces quedan solo en un llamado de atención con escasa efectividad sobre las prácticas educativas posteriores a dichas situaciones.

---

## **LAS EXPLICACIONES DE LOS CONFLICTOS**

Las argumentaciones expresadas por los directivos para explicar la emergencia del conflicto en la escuela se presentan, tal como es de esperar cuando nos situamos en el plano del pensamiento práctico, como afirmaciones generales, sin articularse en una argumentación única y consistente que relacione factores de diversa índole con nexos lógicos explícitos y teóricamente fundados. Por el contrario, se desgranar en el relato dimensiones socio-culturales o de contexto, dimensiones individuales referidas a los alumnos y sus familias particularmente y dimensiones institucionales centradas en la relación docente y alumnos, directivos y docentes que se utilizan de manera aislada para la explicación de situaciones específicas.

Se presenta así una fragmentación del marco explicativo que relaciona linealmente hechos de conflicto con factores postulados como desencadenantes del mismo y

que no se logran articular con otros factores o dimensiones que se utilizan en la explicación de otros hechos o situaciones conflictivas. La narrativa de los directivos se asienta fundamentalmente en ejemplos de una casuística muy diversa que responden a la complejidad de las situaciones que abordan en su práctica cotidiana.

Esta modalidad de la argumentación se puede relacionar con el modo, también fragmentario, en que se presentan los tipos de abordaje e intervención, descriptos como acciones puntuales, generalmente reactivas o *post-facto* y que no se visualizan como parte de una estrategia orientada sistemáticamente a prevenir los conflictos, construir modalidades más satisfactorias para su resolución o producir modificaciones institucionales, que generen condiciones de interacción y convivencia más saludables y adecuadas a las características de los actores y su contexto sociocultural.

A partir del análisis realizado de los relatos de los directivos podemos señalar que predomina una concepción disruptiva y contingente del conflicto, es decir, pensado como un accidente indeseable en oposición a un estado de armonía y orden, en algunos casos más centrados en la individualidad del alumno y en otros casos con mayor inclusión de factores socio-contextuales.

De acuerdo con Jares (1997) esta concepción del conflicto inferida como tendencia en los casos estudiados es la predominante, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular: aquella que lo califica como algo negativo, asociado a la violencia, como disfunción o patología y en consecuencia, como una situación que hay que corregir y evitar. Por consiguiente, el conflicto es considerado como un elemento que perjudica gravemente el normal funcionamiento de la organización educativa ya que se lo asocia a las distorsiones no esperadas que lo contraponen a la pretendida eficacia de los procesos escolares.

Es posible que estos modos de argumentación estén relacionados con la expresión recurrente de los directivos sobre la dificultad que tienen de centrarse en la dimensión pedagógica de las prácticas educativas y el abocamiento casi exclusivo en las tareas que ellos mismos denominan “administrativas organizativas” o situaciones contingentes e imprevistas.

En segundo lugar se puede decir que las formas de describir su proceder muestran el límite del supuesto de un control racional absoluto de las intervenciones de los directivos y de sus efectos, dado que un modelo racional “implicaría un análisis minucioso y detallado del conjunto de variables que se articulan en una situación particular determinada” (Poggi 2001:19), y como vemos en las argumentaciones de los directivos

aparece una fragmentación en los marcos explicativos lo que daría cuenta de que un tipo de análisis racional solo podría realizarse en momentos posteriores a la acción ya acontecida y en espacios y tiempos específicos en que los directivos puedan desarrollarlos sin la urgencia de la acción inmediata. Es decir, que lo que está presente en las prácticas de gestión institucional no son sólo rastros de un conocimiento proposicional académico sino la emergencia de creencias, supuestos y representaciones sobre la disciplina y el orden escolar, y sobre los modos de “conducir la institución” probablemente construidos en su historia escolar y personal, mas que en una formación académica para la gestión.

Una tercera cuestión es que los directivos no renuncian (por falta de respuesta en la delegación o por intento deliberado de conservar la centralidad en la intervención frente al control de la disciplina en la escuela) al lugar de “última palabra” en las situaciones de conflicto entre la normativa escolar y los distintos actores de la escuela, ya sea adultos o adolescentes.

Es recurrente en los casos abordados la ausencia de espacios intermediarios, de carácter colegiado como consejos de convivencia, consejos de aula o procesos de revisión de la normativa.

Este aspecto es relevante porque la presencia de las decisiones en soledad de los directivos sumados a la ausencia de espacios de deliberación y evaluación de las modificaciones realizadas en la gestión institucional de la convivencia es un claro indicador de los obstáculos presentes para la mejora continua de los procesos institucionales.

Ahora bien, nos interesa destacar que estas formas de asumir las prácticas, el unipersonalismo directivo y el aislamiento docente, que pueden definirse como características

de la cultura escolar (Hargreaves 1996) pivotean sobre las condiciones estructurales de la organización escolar que como sabemos establecen restricciones espaciotemporales y políticas muy fuertes para pensar en las escuelas escenarios alternativos de cambios posibles en torno a la cuestión de la disciplina y la convivencia escolar. Nos referimos a dos restricciones particulares verificadas en los casos estudiados que se originan desde la configuración estructural del puesto de trabajo docente en nivel medio: la limitación al desempeño por “horas-clase”

frente a divisiones de alumnos, en ausencia de espacios y tiempos institucionales de encuentro y trabajo en equipo con otros actores de la escuela; y la fragmentación de su experiencia escolar en distintas unidades educativas sin políticas de concentración horaria por establecimiento.

Estas limitaciones que se originan en la configuración estructural de la organización escolar son claros indicadores de los obstáculos presentes para la consolidación de espacios participativos y democráticos desde los cuales asumir el gobierno escolar.

---

## VOCES DOCENTES SOBRE LA CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA

Los docentes al referirse a las dificultades en sus prácticas educativas, mencionan la impuntualidad de los alumnos para entrar a clase, el continuo bullicio y movimiento, la resistencia o negativa de los chicos a realizar las tareas propuestas por el profesor (cuestiones que suelen categorizarse habitualmente como “indisciplina”).

Algunas explicaciones que dan a estas interrupciones en el aula apelan a cierto psicologismo o miradas adultocéntricas cuando enfocan la causalidad de los problemas en los rasgos personales de los alumnos: “*al adolescente le cuesta estar quieto por una cuestión natural*”. La alusión a *problemas familiares* de los alumnos es otra versión encontrada y asociada a la primera. Las condiciones de enseñanza en algunos de sus aspectos materiales, como la numerosidad u organización escolar de tiempos y espacios, fueron mencionadas como importantes aunque en menor medida que las anteriores.

Otra relación establecida es la que se construye entre la pobre adhesión al trabajo con el conocimiento, el aburrimiento, la falta de interés y apatía de los alumnos y

las diferentes significaciones del valor de la escuela media para ellos, resumidas en la obligatoriedad de la asistencia a la escuela exigida por los padres; el esfuerzo por el estudio solo con fines de utilidad por el valor de la acreditación y la valoración del espacio escolar en términos de las relaciones horizontales intrageneracionales. A estas significaciones del *valor social de la escuela* para los alumnos se asocia una mirada del actual contexto socio histórico caracterizado como la “cultura” del éxito y el logro rápido, sin esfuerzos personales. En este contexto los chicos encontrarían muchas dificultades para construir un proyecto de vida. Los emergentes de esta época tienen que ver con la apatía de los jóvenes en general, el desinterés en particular por el conocimiento, la pérdida de valor de la educación y la deslegitimación de la autoridad de los docentes.

Estas cuestiones producen, en la visión general de los docentes, que estos jóvenes tengan muchas dificultades para comprometerse con la tarea escolar y que no encuentren motivaciones en el estudio.

Ya sea por explicaciones más psicológicas



tas y adultocéntricas o centradas en las carencias culturales de los alumnos y sus familias, y con una visión del contexto actual connotada por la incertidumbre, las significaciones docentes sobre sus alumnos convergen en el sentido de la “falta”: carencias de todo tipo que no conforman a un profesorado atrapado por sus ideales de alumno, escuela y sociedad.

Sin embargo encontramos muy pocas o casi ninguna referencia de los profesores a otros factores como las condiciones organizacionales y el proyecto educativo de la escuela media, la validez y significación social de los modos de enseñar y los contenidos curriculares y los procesos de violencia simbólica de la escuela.

Otra línea de sentido se conforma en torno a expresiones que relacionan las dificultades del encontrarse con los alumnos en torno al aprendizaje y la enseñanza con la emergencia de expresiones de malestar recíproco cada vez más frecuentes en la dimensión vincular entre alumnos y docentes. Este aspecto, que si bien no es nuevo, resalta en las expresiones de los docentes por lo que observan en sí mismos y en sus colegas: “*Sufrir las clases*”, “*No veo la hora que termine el día*.” Sentimientos y vivencias de agobio, enojo, miedo y sufrimiento como saldo de su experiencia educativa con adolescentes.

La sensación de incertidumbre que ocasiona la acumulación de situaciones de “indisciplina” en el aula, la ansiedad por no encontrar las estrategias “adecuadas” para trabajar en un clima de relativa “disciplina” o “armonía” y los miedos ante las reacciones de los alumnos y las propias con la mención de la sensación de pérdida de su control emocional caracterizan a este malestar de los docentes al relacionarse con los adolescentes.

Pero también se advierte que estas dificul-

tades y la vivencia de malestar de los docentes están sostenidas en lo que se describe como rasgos típicos de la configuración organizacional de la escuela media (fragmentación y aislamiento en las prácticas docentes, falta de retroalimentación entre equipos directivos y profesores, escasa dotación presupuestaria en recursos materiales y humanos en horas de clase e institucionales y continuidad del modelo de escuela como unidad ejecutora de las políticas, etc.); los cuales se expresan en los componentes más particulares de los modos de regulación de la convivencia en las escuelas estudiadas: la falta de acuerdos básicos entre distintos actores del establecimiento sobre el orden normativo, la heterogeneidad de pautas y encuadres normativos para con los alumnos, la percepción de decisiones unilaterales o arbitrarias de los directivos sobre los conflictos, la escasa eficacia reguladora de la disciplina a partir de prácticas normativo-reglamentaristas y/o sólo sancionatorio-punitivas tradicionales y las discontinuidades en los proyectos de convivencia emprendidos (como revisiones de los reglamentos de disciplina, tutorías, talleres de reflexión, etc.).

Pensamos que estos componentes de regulación de la convivencia instituidos ubican a los docentes en un lugar solitario, teniendo que invertir un esfuerzo muy grande en la negociación cotidiana del orden y la disciplina, lo cual incrementa sus ansiedades y el grado de implicación emocional negativa en su tarea. Recordemos también que en casi todas las entrevistas los docentes se explayan en las dificultades de los alumnos de “*cumplir con las normas*” para referirse luego a transgresiones de los adultos reconociendo el impacto que tienen en la erosión de la autoridad docente.

Por otra parte, para reconfigurar el orden escolar los docentes reconstruyen un aba-

nico de acciones que van desde aquellas centradas exclusivamente en prácticas de vigilancia, control y sanción (advertencias reiteradas, amenazas más o menos explícitas en torno a posibles represalias en las evaluaciones y/o calificaciones y la aplicación de sanciones) hasta estilos más negociadores (en los que predomina el diálogo y la negociación del encuadre de trabajo con los alumnos). En éstos últimos casos encontramos mayor presencia de preocupaciones y reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y autocríticas sobre sus prácticas de enseñanza. En los primeros, en cambio, la elección de las acciones parece sustentarse más en lograr efectos de orden no negociado asentados en una posición de poder unipersonal.

En esta línea de análisis podemos decir que coexisten distintos órdenes de regulación, el de los alumnos entre sí, el de los docentes con cada grupo clase y las regulaciones más “oficiales” que se sostienen desde las formulaciones normativas más explícitas que están sancionadas con algún grado de formalidad en documentos institucionales (reglamentos, estatuto docente, planificaciones, etc.) y que tiene a los directivos como principales referentes. Otro aspecto destacable en la reconstrucción del punto de vista de los profesores lo constituye la atención que le prestan a las relaciones entre alumnos. Los docentes

entrevistados reconocen en las “formas del trato” entre compañeros situaciones de “maltrato” y “agresiones”. En menor medida se relatan situaciones de agresiones físicas y verbales a las que visualizan como enfrentamientos por motivos diversos, entre los que sobresalen los relacionados al “tratamiento de la diferencia” por la heterogeneidad de gustos, pertenencias o por las diferencias sociales y étnicas.

Este ámbito pueden verlo como espacio social de reconocimiento y establecimiento de lazos de amistad y amor entre los adolescentes, pero con dificultades para reconocer que en la escuela también se producen y reproducen los procesos de diferenciación social (y no solo de homogeneización) traducidos en situaciones de discriminación y agresiones físicas entre los jóvenes. También postulamos que, además de la *distancia generacional* que se plantea entre alumnos y docentes, se expresa la *distancia social* lo que complejiza la relación entre ambos y puede ser otro factor para entender las dificultades en sus relaciones, y más, aún, representa un obstáculo para que el profesorado pueda constituirse como un colectivo que promueva la convivencia saludable entre los alumnos. Distancia generacional y social que al no ser develada o reflexionada muchas veces los ubica a sí mismos en un lugar de peligrosa ajenez con los alumnos.

---

## TRATO, DISCIPLINA Y ENSEÑANZA: CLAVES DE LECTURA JUVENIL DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En cuanto a los alumnos podemos postular que su lectura de los conflictos con los adultos de la escuela se configura desde una tríada de componentes: *relación vincular*, *propuesta pedagógica* y *regulación disciplinaria*.

Los *modos de vinculación* de los profesores son mencionados como “trato” o forma de “tratarnos” en tanto categoría local que hace referencia sobre todo a aspectos emocionales que se visualizan en los docentes (cercano, afectivo o distante, frío,

interesado por el aprendizaje o desinteresado, respetuoso con los alumnos o arbitrario, etc.). Si bien no se plantean como situaciones generalizadas con todos los profesores, un aspecto que fue señalado es que las relaciones se complican cuando los docentes u otro personal de la escuela, en general directivos, tienen expresiones verbales (insultos, agravios) que los alumnos consideran como *"falta de respeto"*; o también situaciones donde sienten que se les coarta la posibilidad de expresión, como ellos refieren: *"nos quedamos callados"*, *"no te dejan expresarte"*.

Desde la mirada de los alumnos, algunos docentes y directivos se toman atribuciones en función del lugar de autoridad que ocupan en la estructura escolar. Desde allí exigen respeto pero al mismo tiempo, amparados en esta posición, pueden no operar con reciprocidad, o como ellos dicen, *"basurearlos"* o *"rebajarlos"*. Para los jóvenes, la noción de respeto está asociada a un valor universal por el hecho de ser personas y no a un lugar asimétrico en una relación.

"El principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno sólo tiene que obedecer). El adolescente tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores" (Tenti Fanfani 2000:6).

Como expresa un alumno: *"Ellos nos respetan, nosotros los respetamos a ellos"*. Cuando se quiebra esa pauta básica de relación parecería generarse una predisposición negativa en los alumnos para vincularse con el docente en el aula y es probable que surjan comportamientos que perturban la disciplina y hasta promuevan la violencia.

Otro aspecto considerado es la enseñanza de los profesores o *"cómo da la clase"* se-

gún sus propios términos. Aquí se refieren a los modos de abordaje de los contenidos, considerando el impacto que ello tendrá en la evaluación de su rendimiento. Valoran la acreditación en primer lugar y luego, en otros casos, la posibilidad de aprender determinados conocimientos que juzgan como interesantes, *"copados"*, o que están relacionados con sus intereses más allá de la mera acreditación.

Si bien la recurrencia fue señalar aspectos negativos de la enseñanza de los profesores se mencionaron situaciones en el aula donde los alumnos consideran que se puede aprender con profesores que se relacionan de manera mucho más positiva. En estos casos los rasgos centrales de la categorización del "buen docente" pasan por: brindar explicaciones de los contenidos, demostrar interés por quienes tienen dificultades, tener una presencia activa en el aula, motivar y lograr captar el interés de los alumnos y hacer participativas las clases.

Es interesante destacar que en relación con las actividades esperadas del aula en torno a la enseñanza y el aprendizaje, los alumnos despliegan un abanico de acciones denominadas *"molestar en el aula"* que interrumpen el desarrollo de la clase. Estos comportamientos son explicados por los mismos como reacción frente a la forma de enseñar del docente o su manera de plantear la relación vincular con ellos.

La tercera cuestión destacada remite a las *prácticas disciplinarias* en el aula. En este aspecto los alumnos plantean, por un lado, la existencia de prejuicios negativos hacia algunos (sobre todo los varones) que se sienten estigmatizados o *"pertenecientes a una lista"*. Según ellos, a pesar de no intervenir en transgresiones, los agentes educativos suponen que son siempre los mismos y, por lo tanto, se sienten objeto de persecuciones. En sus percepciones, estas tipifica-

ciones de los “buenos” y los “malos” se manifiestan también en formas diferenciales de “trato” en el aula. Esta distinción consistiría en una mayor orientación, en la tarea áulica, hacia los alumnos con buen comportamiento y menor atención a los alumnos “*marcados*”, ante lo cual se evidencia un reclamo de trato igualitario.

Finalmente, hay un conjunto de situaciones en torno a las cuales los alumnos expresan malestar. Ellos señalan que les cuesta cumplir algunas normas que regulan la presentación (vestimenta, peinado, maquillaje, etc.) y el comportamiento dentro y cerca de la escuela (fumar, usar celulares, las llegadas tarde al establecimiento o al aula, las expresiones de afectividad en las relaciones de noviazgo). La regulación de estos aspectos por parte de directivos, preceptores y docentes se convierte en una fuente de tensión cotidiana y derivan en situaciones de conflicto. Principalmente cuando las explicaciones dadas por los alumnos a la resistencia a acatar estas reglas se fundamenta en el incumplimiento de las mismas por parte de los agentes educativos, ya que consideran deberían

ser comunes a todos los que participan de la escuela (centralmente la prohibición de fumar, el uso de celulares en clase y la puntualidad).

En la perspectiva de los jóvenes acerca los conflictos con los adultos de la escuela se pone el peso en lo que éstos hacen o dejan de hacer, en términos vinculares, de enseñanza y en las prácticas instituidas de vigilancia y control, pero en menor medida son reflexivos sobre su participación en las situaciones conflictivas que emergen en la vida cotidiana de la escuela. Aunque admiten que ellos protagonizan una serie de eventos disruptivos, los explican casi siempre como respuestas al malestar que les genera las prácticas de los agentes educativos.

Al respecto puede notarse un contraste de perspectivas si consideramos las visiones de los docentes y directivos. Los mismos explican las dificultades en el aula apelando a variables individuales o familiares de los alumnos y sobre todo ligadas a la etapa vital de la adolescencia con una relativa capacidad de reflexión sobre la incidencia de sus prácticas en la conflictividad.

---

## LOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS: “NOSOTROS” Y LOS “OTROS”

Cuando los alumnos refieren a las relaciones entre compañeros son recurrentes las menciones a las “*burlas*”, “*cargadas*”, “*zarpadas*”, “*verdugueo*” a “*otros*” que se visualizan diferentes: “*tontos*”, “*raros*”, “*los que no se pueden integrar*”, “*los que no son como nosotros*”. Los alumnos aducen como explicaciones que los destinatarios de las cargadas y burlas tienen “*formas de pensar distintas*”, “*tienen pocas cosas en común con nosotros*”, “*no se ríe o no se prende para los chistes que le hacemos nosotros*”, o “*porque cuando tenemos un problema ha-*

*blamos entre nosotros y en cambio él acusa, cuánto más acusa más lo verdugueamos*”.

No necesariamente las bromas son un problema ya que parecen formar parte de un código de interacción entre amigos que, según dicen, es divertido. Lo consideran un problema cuando quien realiza la cargada no es considerado un amigo. Los semejantes y parecidos en tanto “*amigos*” se enfrentan a los “*diferentes*” que son apenas considerados compañeros.

Surgen otros conflictos con compañeros

que se consideran diferentes pero en condiciones distintas ya que son enfrentamientos entre grupos y no entre un grupo y un compañero. Entre las chicas hay un conjunto de situaciones que caracterizan como comunes entre ellas y refieren a agresiones de tipo verbal, infidencias o “chusmeríos” y expresiones gestuales al estilo “te miran mal, te rebajan con la mirada”. Las explicaciones que ellas dan tienen que ver con expresiones de fuertes enojos por sentimientos de envidia y celos. Plantean que estos conflictos se generan con chicas de otros cursos y otros colegios. Los varones en cambio tienden a desestimar este tipo de conflictos y plantean que no encuentran razón o sentido a esta clase de enfrentamientos.

Mientras que los chicos construirían disputas en torno a procesos de reconocimiento de cierto tipo de masculinidad (ligados con la subordinación y patologización de posiciones subjetivas femeninas o masculinas alternativas y expresados mediante violencia física o verbal), en las chicas se expresa cierta conflictividad ligada a la reputación de sí mismas.

Por otra parte, dentro de las interacciones cotidianas relatan la emergencia de actos como arrojarse objetos, bienes personales, golpearse, empujarse, que son tolerados y forman parte de un código común de interacción. El conflicto se plantea cuando se atraviesan ciertos límites de lo tolerable entre ellos. Esto es así cuando se insiste en la broma aún entre amigos: “ponerse pesado”, “bardearse”, “desubicarse”, y cuando la consecuencia, aunque no sea intencional, es el daño físico: “hasta que te pegan feo.”

De todas formas, en todos los grupos entrevistados se acuerda con que las situaciones conflictivas con agresiones físicas no eran frecuentes entre ellos y que se ge-

neraban fundamentalmente con chicos de otros colegios. Se puede relacionar la presencia de la agresión física junto con procesos de categorización social discriminatorios: “los negros, los villeros, los pobres, los del baile de la Mona, los rollinga” y los sentimientos negativos generados hacia aquellos pertenecientes a otras categorías sociales.

Como observamos el principal conflicto entre los jóvenes pasa por el *tratamiento de las diferencias*. En la construcción del sentido de lo parecido y lo diferente se ponen en juego múltiples ejes de diferenciación que van desde factores sociales hasta estilos expresivos singulares.

Por ejemplo, la regla tácita según la cual “bardearse” puede ser percibido como un problema o bien como parte de un código cotidiano de relación se constituye a partir de la percepción del otro como amigo, *parecido*, o no amigo, *diferente*, es decir entramado en una red de relaciones de amistad-enemistad. Podría hipotetizarse que estas reglas y códigos de comunicación están orientadas a proteger la red vincular de los que “*pertenecen al grupo*”, a la vez que establecen una línea de demarcación con los otros. Aunque no deberíamos pensar estas conformaciones grupales y las reglas de relación como algo establecido y estático sino como procesos abiertos a negociación y dependientes de las situaciones.

En este punto es para destacar que desde la percepción de los agentes educativos las formas de *trato entre los alumnos*, sin diferenciación, tienden a ser englobadas como modos de “maltrato” o “agresión”. Mientras que para los alumnos la cuestión no se dirime tanto en términos de agresión sino que construyen un sistema de clasificación que les permite distinguir lo tolerable y lo no tolerable.

Asimismo se juegan dentro de este *trata-*

*miento de las diferencias*, además de los códigos y reglas de relación, la construcción de una imagen juvenil determinada. Se trataría de una necesidad de *diferenciación* entre “yo” y los “otros”, pares y adultos, mediante la vestimenta, el peinado, los tatuajes, el *pearcing*, etc. En nuestro estudio los alumnos aludieron a esta construcción de una imagen y a la posible emergen-

cia de conflictos en relación a lo esperado por la institución. La insistencia de directivos y docentes en la adecuación de la imagen juvenil según ciertos parámetros sociales, generacionales y escolares alcanza niveles de implicancias subjetivas que no siempre son percibidos por aquellos, a la vez que también infringe los derechos de los jóvenes.

---

## CONSIDERACIONES FINALES

El análisis que hacemos considerando la perspectiva de estos tres actores de la escuela media nos permite plantear una serie de proposiciones sobre la problemática de investigación para seguir siendo indagadas. La conflictividad en la escuela emerge con mayor intensidad a partir de la ampliación de la brecha entre expectativas y sentidos asignados a la escuela entre los agentes educativos y los alumnos y sus familias.

Se expresan distintos modos de regulación institucional de la escuela que no generan la desaparición de los conflictos sino nuevos escenarios de expresión y abordaje. Determinadas modalidades institucionales y prácticas de enseñanza convocan a la emergencia de diferentes escenarios relacionales posibles frente a los cuales los distintos sujetos (posicionados social e institucionalmente) despliegan sus prácticas y representaciones.

En cuanto a las modalidades institucionales y prácticas docentes observadas hay una mayor tendencia a la configuración alrededor de prácticas y sentidos relacionados con una cultura del mando-obediencia (Gvirtz y Palamidessi, 1998), desde representaciones correctivas del aprendizaje y la disciplina (Paulín, 2002b) articuladas en torno a representaciones adultocéntricas y deficitarias del adolescente y del lugar y

participación de los jóvenes en la escuela media (Levinson 1998).

En consonancia con estos emergentes, también se expresan modalidades institucionales y prácticas docentes que alternan entre las características anteriores y otras que se reúnen en torno a representaciones corresponsables de la disciplina y el aprendizaje, con sentidos propios de una cultura de la convivencia democrática en la escuela incluyendo espacios de participación de los jóvenes y sus expresiones identitarias. De acuerdo a condiciones socioinstitucionales específicas tanto materiales como simbólicas estas propuestas institucionales pueden revestir propósitos “regresivos” (volver a “lo que era antes la escuela” con el reforzamiento de prácticas custodiales o de exclusión), propósitos de regulación “suave” con énfasis en prácticas cargadas de violencia simbólica o propósitos mixturados con los anteriores que se proponen como negociadores de sentidos y prácticas escolares entre los distintos miembros de la escuela, evidenciando una dinámica institucional mas “progresiva” (Fernández, L. 1998)

Por otra parte, la conflictividad con el orden normativo escolar asume un impacto diferenciado en los distintos actores. En el caso de los docentes emerge el malestar

emocional en su práctica cotidiana en el aula ante las dificultades para vincularse con sus alumnos desde una posición de autoridad pedagógica pero también desde una posición de adulto como referente en crisis para sus alumnos. Si bien es del docente de quien se espera que establezca un encuadre de trabajo pedagógico en el aula, lo que parece cada vez más interrogado es su capacidad de construir autoridad con los alumnos sin caer en el autoritarismo o en prácticas de dejar hacer.

Los directivos juegan diversos papeles respecto de la problemática y sus prácticas de gestión oscilan entre prácticas unilaterales de regulación y sólo centradas en la obediencia de los jóvenes al orden escolar a posturas que favorecen la participación de los mismos y otros actores en el gobierno escolar. No obstante, para ellos se abren al menos tres frentes de conflicto en su actuación cotidiana que si bien no son nuevos adquieren matices específicos en la actual coyuntura de las políticas educativas para el nivel medio. Por un lado, las demandas del sector político administrativo de la educación (funcionarios y supervisores) en torno al papel de regulación social de las escuelas; por otro, la legitimación de la relación de autoridad con los mismos profesores en cuanto al cumplimiento de sus tareas y normativas que las regulan; por último, las expectativas y demandas recíprocas con las familias de los alumnos sobre dos aspectos claves: el rendimiento y el cuidado de la seguridad de sus hijos en tanto alumnos.

En el caso de los alumnos es claro que los mismos desarrollan prácticas de obediencia y sumisión al orden escolar como así también prácticas de apropiación relativa y de resistencia. Diversos autores (Ortega Ruiz 1998, Baeza Correa 2002) señalan el papel activo de los jóvenes en su experien-

cia escolar: construyendo estrategias más o menos concientes de especulación, simulación, negociación y resistencia frente a los intentos de gobierno escolar de su subjetividad. Por otro lado, los procesos de construcción del *otro* en tanto semejante y/o diferente y las prácticas juveniles de aceptación, indiferenciación y confrontación, se entrelazan en los intersticios del cotidiano escolar trascendiendo y desafiando a la regulación disciplinaria.

Finalmente, podemos sintetizar algunas recurrencias en los casos estudiados que delinear nuestra lectura del cotidiano escolar en tanto escenario de intervención:

- Diversidad de voces e intereses que se ponen en tensión: encuentro- desencuentro de perspectivas.
- Permanencia de representaciones adultocéntricas y prácticas correctivo-disciplinarias.
- Concepción disruptiva y contingente del conflicto y no como oportunidad.
- Transición inestable de modelos autoritarios y enciclopedistas a modelos frágiles de convivencia democrática con pedagogías diversas.
- Expresiones de malestar docente junto con acontecimientos de implicación emocional negativa en los vínculos e incertidumbres en el proyecto socio profesional del educador.
- Brechas relativas entre el mundo normativo escolar y las diversas condiciones juveniles.
- Ausencia y o discontinuidad de experiencias de promoción de la convivencia.
- Atravesamiento social de significaciones diversas sobre el sentido social de la experiencia escolar (familias, alumnos, educadores, funcionarios y profesionales).
- Aceleración y superposición de demandas del Estado y de la sociedad civil para el nivel secundario: obligatoriedad, permanen-

cia, retención, contención de necesidades sociales básicas (alimentación, cuidado, afecto, seguridad) sin proveer condiciones materiales adecuadas y orientaciones políticas ambiguas con respecto a la democratización escolar y la calidad educativa.

En este escenario, según nuestra posición, la convivencia (de todos: adultos y alumnos y familias) en las relaciones escolares se construye en la delicada tensión entre la elaboración de acuerdos regulativos (siempre en revisión y donde todos quienes forman parte de la escuela sean reconocidos como actores habilitados para tomar parte en los asuntos atinentes a las regulaciones necesarias para la co-existencia) y el reconocimiento de la diversidad de voces, de modo que se dé cabida a un “diálogo conflictivo”, en vez de pensar en la resolución de los problemas desde prácticas de imposición unilateral, es decir tendientes a relaciones de dominación.

De lo contrario no se podría pensar la construcción de nuevas posibilidades de acción normativa, sino más bien en la aplicación de reglas normativas predefinidas. La escuela es así posicionada no sólo como una agencia reproductiva, de limitación y obligación sino que tiene como potencial - más allá de lo que se verifique en las prácticas escolares concretas - la posibilidad de instalar formatos de deliberación, espacios de *socialidad creativa* en los cuales se puedan instituir nuevas reglas o recrear el sentido de las pautas tradicionales en relación a los problemas que enfrenta como organización o que involucra a los diferentes intereses de los grupos y generaciones que la habitan.

Nuestra apuesta se centra en la co-generación con los actores educativos de espacios institucionales que suspendan la lógica normalizadora para abrir paso a la reflexión y a la apropiación de sentidos como consecuencia, ya no de la anulación de

las diferencias en pos de falsas homogenizaciones sobre la función de la escuela, el lugar de los jóvenes y el papel de los educadores, sino a partir del reconocimiento de los disensos y la preparación para los acuerdos.

Colaborar con los educadores para recuperar el espacio crítico de interrogación y apropiación de modos de ser y hacer con los jóvenes nos parece un desafío clave para la construcción de autoridad cada vez más legítima, como así también, construir con y para los jóvenes, dispositivos de expresión de sus intereses y malestares, de manera que el juego de voces y miradas en la escuela se recree desde nuevas horizontalidades.



## BIBLIOGRAFÍA

- Baeza Correa J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática". *Educación Secundaria: un camino para el desarrollo humano*. 163 - 184. Santiago: UNESCO.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, M.T.; García, S.; Grissi, L.; Montes, L. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 15.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educacao & Sociedade*, nº 100, 1105-1128.
- Domenech, M. e Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athena Digital* Nº 2.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussell, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1109-1121.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación* 313, 53-78, Madrid: Ministerio de Educación España.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y significado de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Garfinkel, H. (2006[1967]). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: ANTHROPOS. Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.
- Haynes, F. (2002) *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Buenos Aires: Gedisa.
- Ibáñez, T. (1994). "La dimensión política de la Psicología Social". En: Bernardo Jiménez (coord.) *Psicología Social Construcionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 281- 297.
- Kantarovich, G.; Kaplan, C.; Orce, V. (2006). Sociedades Contemporáneas y Violencias en la Escuela: Socialización y Subjetivación, en: Kaplan, C. (dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Unesco.
- Lemme, D. (2004). Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis. Maldonado, H. (Comp.) *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires Lugar Editorial.
- Levinson, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de Estados Unidos. *Revista Perspectivas*, UNESCO, vol. XXVIII, nº 4.
- Magro, V. (2002). Adolescentes como autores de sí propios: cotidiano, educacao e o hip hop. *Cadernos CEDES*, nº 57, 63-75.
- Míguez, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mooj, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. En *Revista de Educación*, 313, pp. 29-52, Madrid: Ministerio de Educación España.
- Neiman G. y Quaranta G. (2008). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Vasilachis I. (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. 213-236.
- Ortega Ruiz R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas*, UNESCO 28(4), pp. 587-599.
- Paulín H. (2002a). Psicología Social y Escuela: supuestos y líneas de trabajo en los problemas de disciplina y convivencia, en Paulín H. y Rodigou M. (Comp.) *Cuadernos del Campo Psicosocial: Hacer/es en Psicología Social*. Córdoba: Brujas.

Paulín H. (2002b). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar* N° 20, México.

Paulín H. (2006). *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor.

Paulín H. y Tomasini M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas, *Revista Conciencia Social* (67-74). Año VII n° 10.

Paulín H. y Tomasini M. (Coord.) (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Schutz A. (1964). *Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común*. Bs. As.: Amorrortu.

Stake R. (1995). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata

Sposito, M. (1997). Estudios sobre juventude e educacáo. *Revista Anped*, n° 5, 37-52.

Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tenti Fanfani E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires: IIPE.

Verón E. (1997) *Semiosis de lo ideológico y el poder*. Buenos Aires: UBA, Publicaciones del Ciclo Básico Común.

escolaridad secundaria.

<sup>2</sup>Proyectos de extensión realizados dentro de la línea de investigación: “Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares.” (2007); “Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión” (2007); “Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional” (2008) y “La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad institucional” (2009) SEU-UNC.

<sup>3</sup>Todas estas construcciones son parte de nuestra formación disciplinar o lo que Domenech e Iñiguez (2002) llaman la mirada de la psicología social convencional.

## NOTAS

<sup>1</sup>Desde el proyecto de investigación *Orden normativo escolar, sujetos y conflictos*, trabajamos con las tres primeras escuelas a partir de distintas demandas que nos plantearon sobre la convivencia (2004 a 2007) y desde el proyecto de investigación *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos rutinas y proyectos*, abordamos el estudio de proyectos institucionales de convivencia e inclusión educativa en los otros dos casos (2008 a 2009). Este giro obedeció a la decisión de centrarnos en el último bienio en la indagación de proyectos y colectivos docentes que hubieran generado alternativas institucionales para favorecer la inclusión educativa y democrática de los jóvenes en la