ANÁLISIS DE DISCURSO EN TORNO A LA IDENTIFICACIÓN Y ABORDAJE DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

LUIS IGNACIO ESTRADE WEIKERT[1]

INTRODUCCIÓN

En el trabajo de campo llevado a cabo en una escuela de tiempo completo de Montevideo me propuse indagar sobre cómo se abordan los conflictos entre los alumnos.

Evidentemente a la hora de abordar un conflicto hay que, en primer punto, reconocerlo, por tanto cómo la institución educativa y sus autoridades lo conciben hace a la cuestión. En ello hay dos ramas: tipificarlo como inherente a los vínculos sociales; o como una patología, algo "desviado" o "anormal" que no atañe a la naturaleza humana.

Una vez reconocido, y con voluntad política de parte de las autoridades en problematizarlo, surge el cómo se hace. Durante años se estiló el aval cultural que permitía a los maestros golpear y supliciar a los niños a los efectos de "enderezarlos". Desde ese modelo, la construcción de "lo normal" es lo que determina, por oposición, al conflicto, y cómo se aborda determina cómo hacer a alguien volver a ese estado.

La participación o no de los niños en la problematización y encare de los conflictos en el marco de una sociedad democrática hace a como se va tejiendo desde la infancia la caracterización de quién o quiénes se encuentran capacitados para hacer de jueces e imponer verdades en conflictos interpersonales. El mundo adulto en ese sentido al ceder su autoridad en pos del colectivo de la comunidad educativa, incluidos los niños, democratiza.

La mediación entre pares en esa escuela particular es lo que me lleva a realizar dicha trabajo, instaura al dialogo, la negociación y la argumentación como directrices del encare del conflicto y del conflicto en sí mismo.

Los marcos normativos y mecanismos de control disciplinario del niño, diferenciales en el recreo y en el aula, hacen que la explicitación de los conflictos sea mayor en uno que en otro. A su vez, corresponde considerar los espacios extra institucionales donde los niños también tienen relaciones y de donde se pueden extrapolar sucesos al plano escolar. Esto envuelve relaciones de poder, tecnologías de disciplinamiento, culturas políticas en que estamos inmersos e incluso concepciones de sujeto diferentes.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La violencia y el poder son, tanto institucional como individualmente, los factores sustantivos del reconocimiento y abordaje de los conflictos en la Educación Primaria pública de nuestro país, sin dejar de reconocer a los jueces de dichos conflictos (las autoridades escolares) como parte de este entramado social que analizaremos.

Es neurálgico en este ensayo demarcar qué se entiende por poder. Lo abordamos desde dos campos teóricos que, si bien difieren entre sí, son complementarios a los efectos de la integralidad del abordaje. Por un lado la perspectiva de la noción desigual del poder, es decir, desde la cual las relaciones interpersonales se ponen en boga en base a imposiciones de unos para sobre otros. Y la segunda refiere al poder en tanto productor, a cómo la sociedad mediante tecnologías va amoldando a los sujetos de forma de que se ajusten a "lo normal". Cómo pensamos, cómo comemos, cómo nos sentamos en los bancos, cómo nos vinculamos con nuestros pares refieren al segundo concepto.

Me propuse, en síntesis, como inquietud el conflicto en el ámbito escolar, con enfoque en el vínculo entre los niños dentro de un marco normativo y disciplinar, sus correlaciones de poder y el posible reconocimiento y abordaje de los mismos de parte de la autoridad institucional en el aula y fuera de ella.

El presente trabajo es un acercamiento a la cotidianeidad política de la Educación Primaria pública en nuestro país. Dentro de ella, el enfoque fue por el camino de la problematización del conflicto entre niños en la escuela, la connotación moral que se le brinda y las medidas a tomar frente a éste en un marco institucional. El propósito es visualizar cuáles son los discursos que subyacen a dichos conflictos, cuál es la naturaleza que se le adjudican, cómo se lo concibe en relación a lo peligroso, lo malo y cómo repercute ello en la interiorización de esas normas de parte de los niños.

Tomaremos como referencia el libro de Viscardi y Alonso (2013) en cuanto al análisis integral de la cultura política escolar en nuestro país, sin dejar de lado el hecho de que nuestro enfoque es hacia una escuela en particular, de corte cualitativo, donde se generan prácticas que no necesariamente son representativas del conjunto de las instituciones escolares de nuestro país.

PRINCIPALES PERSPECTIVAS CONCEPTUALES

El campo teórico en el que me baso consta de autores que han puesto en cuestión lo concerniente a lo social y educativo como campos conflictivos mediados por relaciones de poder entre los sujetos y entre ellos y las instituciones. Agregado a ello, el discurso como campo político de conceptualización de fenómenos se problematizará.

Respecto al análisis del discurso Foucault (1970) en su “el orden del discurso”, y Buenfil (1992) “Análisis de discurso y educación” son los pilares básicos. Son quienes desarrollan el abordaje de lo discursivo como campo de poder pero además como estructurante de lo pensable en lo académico y en lo normativo.

Ahora, como primer encuadre nos urge conceptualizar qué entendemos por discurso. El significado de un significante es constitutivo del discurso, no obstante, no nos jactaremos de usar la palabra ‘significado’ en conjugación singular, ya que entendemos que para un mismo significante se encuentran en tensión varios significados en busca de la hegemonía discursiva.

En ese sentido,

> El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. (…) Los signos no significan algo en sí mismos, no son positividades, sino marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. La lengua como sistema, está compuesta de diferencias y los significados se basan en las diferencias entre las palabras y no en propiedades intrínsecas de los términos en sí mismos (Buenfil, 1992: 4).

Si partimos de que toda configuración social es significativa, es impensable alguna posibilidad de convención social por fuera de una significación. La necesidad de organizarse en sociedad conlleva la necesidad de significar las cosas, por ende entenderemos al discurso como significación inherente a toda organización social.

> Todo objeto o practica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, qua prácticas sociales, son también discursivas (Buenfil, 1992: 6).

La capacidad de significar no se restringe entonces al lenguaje hablado o escrito, envuelve diversos tipos de actos, objetos y relaciones que, mediante algún símbolo, representen un concepto. Por ende, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación.

A ese respecto, Foucault habla de lo prescriptivo del discurso desde un punto de vista genérico, sin embargo, acota lo siguiente en referencia a lo educativo,

> La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1970: 45).

Quien detenta el poder real es capaz de determinar el contenido de los conceptos y las palabras. Ahora, al poder hay diferentes formas de pensarlo. Las corrientes en las que me enfoco son la de poder en tanto soberanía y la noción productiva del poder. Si bien son distintas perspectivas intento complementarlas, es decir, además de analizarlas en tanto proceso histórico a través del cual se constituye la vida cotidiana, lo comprenderé como constructor de subjetividades, con un papel protagónico de disciplina en el sentido más amplio.

> La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica especifica que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente (Foucault, 1975: 175).

La disciplina y el poder como productor son quienes se encargan de hacer cumplir una suerte de "roles" en la sociedad. Roles que responden a una microfísica constitutiva de las individualidades, a una anatomía del poder y a una minuciosidad detallada.

> Si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que "resista" el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria (Foucault, 1975: 182).

Este poder va operando en los niños durante la infancia, reprimiendo impulsos agresivos desde el punto de vista freudiano, pero también controlando y fundamentalmente produciendo; sujetos que escriben con lápiz con la mano, por lo general derecha, que se sientan en unos objetos llamados sillas de modo de mirar al profesor y que el profesor los mire a todos a la vez, de tener pasillos entre sí para circular, calculados y organizados los bancos de tal forma que queden uno atrás del otro y pasillos de ambos lados, con mesas individuales e individualizantes del proceso cognitivo donde apoyar para escribir, con túnicas que simbólicamente les dejen en claro que están enmarcados en una institución en la cual hay "formas de", y que esas formas son de vestirse, de sentarse, de comer, de producir conocimiento, de comportarse, de controlarse.

> El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación "ideológica" de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la "disciplina". Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault, 1975: 198).

E incorporo lo ideológico en tanto reproductor de ciertas lógicas de pensamiento. La naturalización o negativización de hechos sociales, conocimientos, comportamientos, o el propio conflicto, operan permanentemente en lo social y en lo áulico. A propósito,

> Aquello que en un momento dado es considerado como el orden "natural" —junto al "sentido común" que lo acompaña— es el resultado de prácticas sedimentadas; no es nunca la manifestación de una objetividad más profunda, externa a las practicas que lo originan (Mouffe, 2007: 25)

El modelo liberal de sociedad, donde no existe lucha social —incluida la de clase— y donde el hombre es un ser benevolente y holista que bajo determinadas leyes que lo rijan puede vivir en armonía, es el modelo hegemónico por excelencia en las sociedades occidentales capitalistas democrático-representativas. Es quien, a modo explícito o de 'currículum oculto', permea a lo vinculante en la Escuela. Lo social pasa a ser simbólicamente apolítico, y toda disputa o rispidez con terceros es una anomalía.

Los autores posmarxistas como Laclau y Mouffe rompen con ese discurso que, además de hegemonico en lo social, fue y es fuertemente teorizado por liberales clásicos y por posestructuralistas —como Beck y Guiddens— que hablan de una democracia de consenso luego de la caída del muro de Berlín,

> Lo que está en juego en la lucha agonista (…) es la configuración misma de las relaciones de poder en torno a las cuales se estructura una determinada sociedad: es una lucha entre proyectos hegemónicos opuestos que nunca pueden reconciliarse de un modo racional. La dimensión antagónica está siempre presente, es una confrontación real, pero que se desarrolla bajo condiciones reguladas por un conjunto de procedimientos democráticos aceptados por los adversarios (Mouffe, 2007: 28).

Lo institucional pasa a primer plano a la hora de poder canalizar dicha confrontación por vías que, si bien no siempre van a dar satisfacción a todas las partes en cuestión, son consideradas legítimas y son compartidas por todos, independientemente de lo circunstancial. En ese sentido,

> Si queremos sostener, por un lado, la permanencia de la dimensión antagónica del conflicto, aceptando por el otro la posibilidad de su "domesticación", debemos considerar un tercer tipo de relación. Este es el tipo de relación que he propuesto denominar "agonismo". Mientras que el antagonismo constituye una relación nosotros/ellos en la cual las dos partes son enemigos que no comparten ninguna base común, el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes. Esto significa que, aunque en conflicto, se perciben a sí mismos como pertenecientes a la misma asociación política, compartiendo un espacio simbólico común dentro del cual tiene lugar el conflicto. Podríamos decir que la tarea de la democracia es transformar el antagonismo en agonismo (Mouffe, 2007: 27)

Es menos probable que surjan conflictos antagónicos en la medida en que existan canales legítimos, agonistas, para las voces en disenso. De lo contrario, el disenso tiende a adoptar formas violentas. Esos canales se constituyen en base a una suerte de razonamiento lógico en el cual hay un imperativo que se abstrae de mi interés individual y al cual adhiero por sobre este. El desafío es instaurar ese agonismo en la Escuela, y fundamentalmente en los espacios donde las autoridades institucionales del mundo adulto no se encuentran presentes. La necesidad de dicha intervención reside en ultimo termino en lo pulsional, que en la etapa de la niñez aún no se ha reprimido,

Según Freud, la evolución de la civilización se caracteriza por una lucha entre dos tipos básicos de instintos libidinales: Eros, el instinto de vida, y la Muerte, el instinto de agresividad y destrucción. También destacó que "las dos variedades de pulsiones rara vez —quizá nunca— aparecían aisladas entre sí, sino que se ligaban en proporciones muy variables, volviéndose de ese modo irreconocibles para nuestro juicio". El instinto agresivo nunca puede ser eliminado, pero uno puede intentar desarmarlo, para decirlo de alguna manera, y debilitar su potencial destructivo mediante diversos métodos que Freud discute en su libro. Lo que quiero sugerir es que, entendidas de un modo agonista, las instituciones democráticas pueden contribuir a este desarme de las fuerzas libidinales que conducen a la hostilidad y que estas siempre presentes en las sociedades humanas." (Mouffe, 2007: 33)

Los enemigos se transforman en adversarios cuando los oponentes son definidos en términos políticos y no morales, es decir, cuando la posición del otro, aunque discrepante con la propia, tiene validez. Es una práctica democrática adversarial. Una democracia pluralista no niega la existencia de conflictos ni antagonismos, sino que proporciona las instituciones que les permiten ser expresados de un modo adversarial.

A modo de complemento, a los efectos de realizar un abordaje interdisciplinario sobre el conflicto, la punitividad y el discurso en el ámbito escolar, no se puede pasar por alto el género. La variante 'genero' incide en lo comportamental de los niños y niñas, la interiorizamos en los primeros años de vida. En la escuela ejercitamos esos roles sociales que reproducen la dinámica societal mas general. El ser varón o mujer hace a nuestra anatomía política y, si bien no me baso en una bibliografía puntual sobre género, no es posible obviar esa característica de la investigación.

Aclaración conceptual, al referirme a "lo niño", "el niño", y demás conceptos símiles, me estaré refiriendo de modo genérico a los niños y niñas, a menos que lo aclare explícitamente.

METODOLOGÍA

Antes de ahondar en los hallazgos me interesa refrescar la estrategia metodológica del trabajo.

El recurso fue un trabajo de campo, con afecciones etnográficas, en una de las Escuelas de tiempo completo del barrio Aguada en Montevideo.

El mismo consistió en entrevistas al cuerpo docente y de dirección en torno a los mecanismos que la Institución utiliza para abordar los conflictos entre alumnos.

Dichas entrevistas se realizaron a la directora y a las maestras de 1ero de escuela, 2do, 4to, 5to y 6to.

Se preguntó sobre temas generales y abstractos para que los entrevistados se encarguen de tipificar al conflicto y adjudicarle un significado. Luego nos enfocamos en el marco concreto de su trabajo y en mundo de lo niño, de cómo los adultos, las autoridades, ven al conflicto entre los niños. Allí se incluye la recurrente cuestión de si de hecho son siempre las mismas personas involucradas y en base a qué causas. La distinción entre los ámbitos más distendidos, como el recreo, a lo áulico, y las medidas a tomar en caso de que se considere penarlo.

Las entrevistas contemplaron la variante "género" a efectos de discriminar los roles que la sociedad inculca a los niños en tanto varones o mujeres, reflejados en la forma de reaccionar frente a las diferentes situaciones. Si bien el punto no está planteado explícitamente en los objetivos del presente ensayo, sí integra el estudio analítico. Las diferencias de género responden a construcciones, producciones del poder en la historia de la sociedad en este caso occidental y cristiana. El género es una construcción social que estructura el marco de lo pensable en base a si se es "varón" o "mujer". El color celeste y el rosa, pero también el conflicto y el uso de la violencia, son muy disimiles en función del género que uno interioriza. Las redes vinculantes y cómo se vinculan los niños y niñas, en plena interiorización de las estructuras normativas y con desfasajes de por medio, comienzan a etiquetar negativamente a la mujer que juega al futbol y al varón pasivo.

Las preguntas de cabecera para las entrevistas se encuentran en el anexo.

Asimismo, formé parte de las asambleas de delegados de clase en la misma escuela a efectos de visualizar que tan empírico se hace lo normativo, es decir, como se efectivizaban discursos que en lo textual de los reglamentos son la panacea pero que, a la hora de llevarlos a la práctica, se encuentran con dificultades; además de intentar notar qué tan reales se hacen los espacios democráticos entre los alumnos.

Por ultimo presencié recreos donde observé a la distancia la actividad de los mediadores, asegurándome de no interferir en el transcurso ordinario ni de los mediadores ni de los niños en general. La cautela con la que se realiza dicha actividad condiciona la veracidad, o al menos verosimilitud, de que lo que observa responda realmente a la cotidianeidad de su quehacer escolar.

La necesidad de aplicar este enfoque metodológico es a raíz de poder generar un acercamiento lo más integro posible tanto al discurso subyacente en el equipo docente sobre el conflicto y las medidas punitivas, como a la realidad de los vínculos entre los alumnos, tanto con las autoridades como entre ellos, evitando enfáticamente interferir en el transcurso 'normal' de su diario vivir en la Institución.

PRINCIPALES HALLAZGOS REALIZADOS

En Educación Primaria Pública de nuestro país no existe un protocolo de actuación rígido frente a posibles inconvenientes de la institución para con los niños o la comunidad en general, por tanto ello queda supeditado al equipo de dirección de las respectivas escuelas.

Los insumos teóricos en torno a los conflictos y la voluntad política de Dirección para abordarlos no sólo como un cumplido sino como un compromiso harán que "se tomen cartas en los asuntos" o no, que no es lo mismo a decir que se solucionarán dichos conflictos. Y aquí nos adentramos en lo discursivo, ¿qué se entiende por solucionar un conflicto? ¿los conflictos tienen solución univoca? ¿tienen al menos solución conceptualmente?

A propósito de ello una maestra de 1 grado, entrevistada en el marco de este trabajo, explicaba

"Muchas veces los conflictos son también porque ellos quieres jugar con un amigo, y el amigo no quiere, como que quieren hacer valer su voluntad, muchas veces pasa. Es también decisión del otro jugar, "si yo quiero tiene que hacerlo".

Son más acogidos en la familia, y en general los adultos tienden a resolverles todo, acá vos también, quieren que les resuelvas todo. El otro: "yo quería que hiciera".

Les hago ver que no todos los conflictos pueden resolverse, que a veces yo puedo tener una diferencia con un compañero y tengo que asumir que pensamos distinto, me guste o no me guste es así."

Los conflictos no siempre tienen solución, sobre todo porque no siempre son un problema.

Concibiendo al poder en tanto soberanía vemos que las correlaciones de fuerzas entre los alumnos están en permanente tensión y fluctúan a medida que se vinculan, a diario. Así, si un niño no quiere jugar con otro, fundamentalmente en las edades más tempranas, ese otro lee la situación como una imposición del otro sobre uno, y si bien efectivamente es así, forma parte de la libertad individual tomar decisiones propias en lo que respecta a las acciones de uno, aunque colateralmente repercutan en terceros. Luego, a medida que pasan los años naturalizamos esa libertad para cuestiones como el juego, aunque no para el trabajo asalariado y demás estructuras que coartan la voluntad.

Esto último también es trabajado desde la escuela como discurso de la ideología hegemónica, es decir, las voluntades se van recortando paulatinamente hasta ser restringidas al espacio de juego o al recreo, en caso de que no sean lo mismo. El niño no elige plenipotenciariamente estar en el aula haciendo lo que la maestra le indica, lo asume. Legado de la sociedad industrial donde sonaba la campana y los trabajadores tenían media hora de descanso. Responde al orden social en que nos encontramos: las estructuras en las que estamos inmersos y a las cuales respondemos no se encuentran a merced de los sujetos que la sostienen o, al menos, no de la mayoría. La voluntad individual no es un elemento constitutivo del quehacer social de nuestro tiempo, y en los espacios en los que sí lo es vuelven a florecer los conceptos de "anormalidad" y fundamentalmente de desperdicio del tiempo productivo, las "pérdidas de tiempo". Claro reflejo de ello es la banalización del juego en el mundo adulto.

Las "soluciones" son parte de la ideología dominante, son reproductoras de ese poder productivo de sujetos disciplinados y dóciles. Por eso la "solución" más factible para un problema es reprimir internamente un posible conflicto o inicio de él, sino esa represión de todas formas vendrá de afuera. El niño tiene presente que a la hora de infringir la norma será repelido, a menos que no la infrinja. Los niños, parafraseando a Foucault, son objeto y agentes de ese poder disciplinante, lo interiorizan y lo practican para con sus pares, pero fundamentalmente para con ellos mismos.

Pero las soluciones, en tanto construcción discursiva, son un componente fundamental, si no el más importante, de otro factor ideológico que opera permanentemente en los ámbitos educativos estatales. Si solución emana de problema, y si a ese problema corresponde una solución, hablamos de que el problema no es algo "bueno" per se sino que es seguido de acciones que lo remedan. El problema es negativo. Ahora, aplicando el mismo silogismo, si a un conflicto sigue una solución decimos que ese conflicto es un problema. Subyace a ese discurso la premisa de que la sociedad es un sistema básicamente cooperador, armónico. El conflicto social no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad.

A contrapelo de ello, la directora de la escuela aclara

> El conflicto nosotros lo vivimos como algo natural, es inherente a toda relación, vínculo humano, y por supuesto que en la institución los conflictos son inherentes, o sea que lo vemos como positivo entre comillas, parte de la vida de la institución.
> Los conflictos con los adultos es más difícil, los trabajamos de diferente forma, con los niños lo que nosotros hacemos son asambleas de delegados, primero se hace asambleas de clase y después asamblea de delegados.
> Justamente en la asamblea anterior de delgados fue la resolución de conflictos, entonces los niños trajeron las propuestas desde sus clases de cómo resolver los conflictos, y continuamos con los mediadores, que yo les envié un material sobre mediación que lo hemos trabajado ya el año pasado. Y este año se eligieron nuevos mediadores, los de 2015. Los mediadores cumplen el objetivo de mediar, son niños de 4to, 5to y 6to.

De parte del equipo de dirección de la escuela, a diferencia del equipo docente entrevistado, se puede decir que en varios aspectos que hacen al "sentido común" desde el punto de vista discursivo dominante escapan. Me refiero a esa naturalización del conflicto a la que la directora hace referencia pero también a la forma de abordarlo (se entiende abordar como diferencial de solucionar).

Los maestros representan la autoridad en el aula y los adultos en general en la institución educativa. Desde ese lugar demarcan cuestiones curriculares sí pero también códigos de convivencia arbitrarios y muchas veces propios de regímenes de gobernabilidad muy cuestionados desde la ciencia política y también desde la ética. No obstante, independientemente del grado de disciplina con que se trabaje con los niños en el aula, siempre el espacio del recreo será donde el margen de movilidad físico pero también disciplinar se amplíe, es por ello que nos permite visualizar cuestiones que de hecho siempre están presentes pero sólo afloran en esas instancias.

La maestra de primer grado hace alusión a eso,

> La mayor cantidad de conflictos se dan en el recreo, y el factor me parece es que bueno el aula es el espacio más reglado, entonces por allí la diferencia de intereses no se hace tan presente como en el recreo.

Todas las maestras hicieron acuerdo en ese punto, ahora, la de segundo año introdujo un componente por demás llamativo,

> Incluso si vos te pasas un poquito del recreo, un día, no sé, te olvidaste de tocar el timbre y se pasó 10 minutos, te das cuenta de cuando ya empieza a venir mucha queja, ta, ya está, ah sí, no, demasiado, demasiando tiempo libre y claro. Pero me parece que el escenario, sí, es el recreo.

La rutina en torno a la cual los niños tienen un espacio de esparcimiento planificado a efectos de que se distiendan es puesta en cuestión o, mejor dicho, es reivindicada, ya que traspasarla, traspasar ese periodo de tiempo, puede llevar al aburrimiento y/o al desorden. El espacio de juego se torna violento o morboso cuando juegan más de lo que se tiene programado.

Sin embargo, siempre hay algo que no es exclusividad del recreo, que está latente y en permanente tensión, que como tecnología de disciplina restringe un abanico de saberes y modismos a la hora incluso de conflictuar, hablamos del género. La directora agrega

> Son diferentes los conflictos, los varones en general resuelven las cosas como más rápido, capaz que a veces se dan algún golpe, de enfrentamiento físico porque obviamente que el género viene muy marcado. Hay algo que hace que el varón es más de enfrentarlo, resolver y ya termino el problema. Y las nenas son más de escribirle una carta, mandársela, y todo un drama. Digo, lo resuelven distinto, pero no es que uno sea más conflictivo, en general las nenas perduran más con el conflicto y nos cuesta más arreglar los conflictos de las nenas que de los varones. Pero no son uno más que el otro, lo resuelven generalmente diferente por eso de lo del género, de lo que se le atribuye a un género y al otro, por eso por más de que uno trata de trabajarlo, somos parte de la sociedad y eso lo tienen bien, los niños ya cuando llegan a la escuela ya lo tienen bien interiorizado, lo que hacen las nenas, lo que hacen los varones.

Dice la maestra de 5to,

> Los dos géneros son conflictivos entre sí (…) el conflicto de las niñas es diferente al del varón, en el que de repente el conflicto de los varones es entre dos, y el conflicto de las niñas ya son tres, cuatro, cinco, seis, porque es “que vos me dijiste, que ella dijo, que no te juntaras más conmigo, porque yo…” ese conflicto de lleva y trae, y de llora “porque ella me habla mal, y ella ahora a mí no me quiere y era mi amiga, y me traicionó porque contó mi secreto”. Conflictos así. En cambio los conflictos de los otros es en la cancha “que me hizo un faul, que me pegaste, que me insultaste a mi madre, que tiró una patada”. Pero entre ellos también hay conflictos pero son situaciones puntuales, sino después se llevan bien los varones con las niñas.

La de 2do año señala,

> Es otro tipo de conflicto [el de mujer], de chusmerío, de mete lío, “y no es más mi amiga” y ahí lloro porque no es más mi amiga, y “ella dijo que yo no puedo ser amiga de…” lo de los varones es como más llano, menos complejo, es otro tipo de conflicto. Es más común, por lo menos a nivel de escuela, que se peguen entre los varones a que se peguen entre las chiquilinas. Difícil que las chiquilinas vengan a decirme “se pegaron”. Se pelean, se dicen cosas feas, se rabian, se va un grupete para acá y la deja sola, que no sé qué, es más de esa forma de resolverlo, te dejo sola, te digo “no soy más tu amiga”, viene por ese lado. Los varones están jugando al fútbol y pasó algo, se pegan, en general, es más común, otros te vienen a decir.

A contrapelo, indica la maestra de 6to,

> Ya no hay tanta separación entre las actividades que hacen las niñas y las actividades que hacen los varones, entonces como que ya no veo que sean tan propios, que haya conflictos que sean tan específicos del sexo masculino y otros específicos del sexo femenino. Viste que ahora ya los varones se fijan más en la apariencia, en el aspecto personal, ya no hay ahí como una diferencia de sexos en eso, y eso también lleva, entre ellos lleva, a conflictos porque se empiezan a mirar, a criticar.

En sexto grado, en la denominada ‘pre adolescencia’, la maestra da cuenta de la importancia de la imagen, la que ha cobrado protagonismo en los últimos decenios y sobre la cual en la psicología se ha hablado mucho. Lo estético y cómo uno se presenta frente al mundo pasa a primer plano en las edades más tempranas de lo escolar. Agregado a ello, y siguiendo el hilo de lo expresado por la maestra, la influencia de las redes sociales virtuales hace que las dinámicas de vinculación entre los alumnos de mayor edad sean otras. Sin detrimento de ello, se distingue una clara diferencia estructurante entre los varones y las mujeres que, siguiendo el hilo de la sociedad, consta de la exacerbación de la violencia en el hombre y la dinámica más pacífica y rebuscada de la mujer. Podríamos ahondar en la genealogía de esa construcción social de conducta pero excede los parámetros del presente ensayo.

Para mi asombro, la contracara de esta interiorización del género en el plano comportamental, es la cultura política de la institución respecto al género y la participación. A diferencia de la nacional, no es machista en términos de representatividad. Gira en torno al 50 y 50, con una leve superioridad de representación femenina. A continuación lo explicaremos.

Organización política y participación

La Escuela en que realicé el trabajo tiene una dinámica de toma de decisiones en lo que escapa a lo burocrático-legal formal de la gestión que marca una postura política diferente respecto de lo que usualmente vemos en las instituciones educativas. La modalidad de participación es una suerte de democracia representativa.

Cada clase, desde 5 de jardinera a 6to de escuela, tiene su asamblea de clase, espacio horizontal de cada clase que funciona ordinariamente de forma mensual. Las mismas designan a principio de año dos delegados a la asamblea de delegados y, si bien son con presencia de los maestros, dan la posibilidad a los alumnos de participar y de ser escuchados en muchos otros temas. Se les permite preguntarse qué quieren mejorar de la escuela, en lo vincular, edilicio o lo que fuere, y ello conlleva pensar y opinar, formular conjeturas y argumentar.

En las asambleas de clase el maestro sigue siendo la autoridad, es quien política y ejecutivamente dirige la asamblea. Oficia de panóptico desde el punto de vista foucaultiano en un ámbito donde lo disciplinar no está aun totalmente internalizado. No obstante, se encuentra poco margen al hecho de pensar un espacio orgánico de participación real de niños en un ámbito como el escolar por fuera de esta dinámica, ya que el maestro además de ser la autoridad impuesta por la institución es la autoridad cognitiva dentro del aula, y es quien, a priori, tiene idea de cómo se llevan adelante dichos espacios.

Los dos delegados por clase, en conjunto con la directora de la Escuela, conforman mensualmente la asamblea de delegados. En lo metodológico explicado más arriba aclaré fui participe, a modo de veedor, en una asamblea de delegados, en la cual además participaron los mediadores.

Las asambleas de delegados son con lógicas similares a las ordinales, con algunas salvedades que refuerzan el papel de la directora como directora, valga la reiteración. La misma ayuda al orden y normal desenvolvimiento de las participaciones, -si hay algo económicamente eficaz es la disciplina- es quien oficia como mesa de asamblea, lleva la lista de oradores, recibe lo que entendemos por mociones, lleva adelante las votaciones y el cuenteo y al finalizar redacta el acta que pasa a compartir a los respectivos delegados.

El orden del día se fija en la asamblea pasada, la directora se encarga de transmitírselo a los delegados junto con el acta de la última asamblea. Los delegados llevan los puntos del orden del día para discutir en asamblea de clase, y además tienen la capacidad de incorporar nuevos puntos. Redactan una suerte de acta rustica, la cual llevan a la asamblea de delegados.

En la asamblea que presencié los puntos del orden del día eran los siguientes:

- Evaluación de la acción de los mediadores
- Uso de las figuritas en la escuela

Se encontraban los dos delegados de cada clase de 5 de jardín hasta 6 de escuela, además de la directora y los dos mediadores de cada una de las clases de 4to de escuela a 6to de escuela. En total 21 personas, 20 niños y 1 adulto.

Los mediadores fueron a decir verdad a pasar el informe para discutir el punto 1.

La dinámica de participación es secuencial, es decir, en primera instancia no se levanta la mano para hablar, la directora pregunta a los delegados de 5 de jardín qué resolvió como informe la asamblea de clase para pasar respecto del tema, luego a los de 1 de escuela, y así consecutivamente. La directora tuvo muy presente, al igual que la mayoría de los delegados, que una delegatura se basa en decisiones colectivas que, en el marco de una democracia, a veces contravienen los intereses personales de los delegados, cuestión que a esa temprana edad es necesario trabajar. Es parte de las contradicciones de la representatividad y las mayorías.

Luego de los informes y la participación secuencial sí comienza el espacio de intercambio donde, con cierta flexibilidad y orden, se permitía por momentos pisarse, aunque en términos formales se debía levantar la mano para hablar.

El sistema de mediación que utilizan es el siguiente. En una escuela de casi 250 alumnos evidentemente no todos se conocen, ni todos conocen a los mediadores (6 alumnos, 2 de 4to, 2 de 5to, y 2 de 6to), por ende cuando se inició con esas actividades se hizo un concurso de logo, se votó logo de mediadores en asamblea de delegados y al día de hoy los usan cual parche en un brazo de la túnica. Al estar identificados van al recreo y juegan como cualquier otro alumno, no obstante si alguien les solicita ayuda tienen el compromiso de colaborar.

Los delegados hablaron de la falta de objetividad en casos donde los mediadores conocen a los actores y pueden llegar a tener afinidad por uno o por otro, en caso de que sea entre dos el conflicto.

También se habló de que “no se muestran”. Más que eso la interpretación puede ser económica, y al decir de económica me refiero a la administración del tiempo y de energías. Es más sencillo intentar encarar los conflictos por otros medios, u obviarlos, que salir a buscar a alguien por el patio que te ayude. El tiempo, las ganas y fundamentalmente la tensión del momento juegan en contra, considerando que muchos conflictos del recreo son asuntos momentáneos y se diluyen en cuestión de minutos o incluso segundos.

Ahora, una de las cosas más trascendentales respecto a la no concurrencia a la ayuda de un mediador es la cuestión punitiva. Si hay algo que como sociedad tenemos muy arraigado es la plausibilidad de sanción en caso de romper una norma, sea jurídica, ética o lo que fuere, incluso religiosa. La capacidad en el ámbito escolar de aplicar sanciones es exclusividad de los maestros o de la directora, y en ese sentido no es redituable recurrir a un mediador cuando en realidad lo que a mí me enaltece, y en cierta forma empodera, es la sanción a quien me amedrentó.

A propósito de las penas y el mecanismo de mediación entre pares las maestras de las clases que tienen mediadores aprecian lo siguiente.

La maestra de 5to argüía,

> Creo que pocas veces han recurrido a los mediadores, porque siguen viniendo a los adultos, o a la dirección, mucho a la dirección, entonces quiere decir que no está mucho funcionando el tema de los mediadores.
> El límite [es] la penitencia "vos no le haces nada, te vengo y te digo y no le haces nada" al otro, quieren que nosotros los pongamos en penitencia, o que citemos a los padres, o "a mí sí me llamas al padre, y al padre de él no", y no, no entienden.

La maestra de 6to,

> Porque los niños que son mediadores se lo tomaron como muy en serio y quizás el resto de los niños todavía no lo percibe como una figura a la cual puedan recurrir. Y siguen recurriendo a los maestros o a veces ellos buscan directamente ir al director porque les parece que es una jerarquía, que la directora va a poder resolver todos los conflictos.
> Hay muchas cuestiones que quedan latentes, y bueno, y creo que cuando ellos acceden a vos es porque quieren como una sanción, ellos quieren que le hagas algo, que vos "tenes que hacer algo", ellos quieren como que la sanción sea algo visible, cuando vienen los padres también, ellos quieren ver que al niño que pego o al niño que, no sé, que le rompió algo, quieren que lo repare, quieren una reparación, quieren ver que sea un acto que lo puedan percibir. No les alcanza con que vos les hable, con que acá se trata por medio de la palabra. Les parece que no hiciste nada cuando hablas.

Y la de 4to año,

> Cuando ellos lo llevaron a la práctica se han encontrado que los compañeros les responden que no se metan, que le van a decir a la maestra. Incluso ellos dicen que no quieren ser mediadores porque quieren jugar, quieren ocupar su tiempo en la hora del recreo y no estar solucionando problemas que no le competen a ellos y que los otro compañeros les dicen que ellos que se vayan, por ejemplo, porque ellos no tiene nada que ver. O sea que creo que en la práctica no ha llegado a cumplir la función para la cual verdaderamente están asignados los mediadores.

Quizá no sería lo más apropiado llamarle principio de justicia, sin embargo subyace un campo analítico vasto acerca de lo que entendemos en el mundo occidental por sanción, justicia, libertad e igualdad. Estos conceptos, y las prácticas emanadas de ellos, hacen en buena medida a lo social, a las discusiones en la academia y a las cuestiones más prácticas y minuciosas de las vivencias institucionales de los niños. No es patrimonio del derecho, y en educación hay mucho por indagar al respecto. Los alumnos están permeados por las prácticas sociales de punitividad, y las demandas de ellos de 'justicia' para no sentirse vulnerados abren todo un abanico de discusiones. Es más, análogamente a lo social, el recurso más drástico frente a una infracción, de parte de la institución educativa y las autoridades, es la privación de libertad de los niños en el único momento de libre circulación, el recreo.

Retomando el análisis de la asamblea, cuando se evaluó su accionar, los mediadores pusieron sobre la mesa la falta de argumentación a la hora de explicar los conflictos. La interpretación de los hechos por lo general son disimiles y personalistas, con ego, y eso deriva en que no haya tan siquiera reconstrucción discursiva de los hechos posible, siendo dominante quien emplea la mejor retórica. El poder allí se explicita con sutilezas y en último termino con el golpe, pero siempre subyace a los vínculos entre los niños.

"Todos podemos actuar como mediadores" dijo muy lúcida una delegada de 3ero.

El problema giró en torno a la no visualización y poca participación de los mediadores en los recreos. Un delegado de 6to propuso hacer propaganda, poner las fotos de los mediadores en las paredes para que los compañeros los tengan más presentes. La directora iba anotando todo y cuestiones como esa pasaron a ser "mociones de resolución".

Otros planteaban que en pos de jugar muchas veces los mediadores no están donde "deben estar" cual si hubiese focos de conflicto especificados de antemano. Se especuló con un ordenamiento geoestratégico para que estén distribuidos por el patio, luego vieron que era inviable y la discusión continuó por el tema de propaganda.

El segundo punto del orden del día fue más polémico. Las figuritas tocan la sensibilidad de muchos y la viveza de algunos, los de 5 de jardín se quejaban de que "los grandes" les ganaban las figuritas con facilidad.

Lo resolutivo giraba en torno a votaciones, aunque a veces había consenso. Al finalizar cada punto se votaban las mociones de resolución, la directora quedaba a cargo de armar el acta y acercárselas por las clases, y por último se fijaba orden del día de la próxima asamblea y la fecha. En menos de una hora la asamblea de delegados, así como todas las del año, finalizó.

Se visualizó en la asamblea, así como en las declaraciones de las maestras de 5to y 6to, la diferencia que hay entre los más grandes y los más pequeños en torno a la participación y la capacidad lógico-argumentativa, pero también en torno a los mismos conflictos. Se explicitó reiteradas veces en las entrevistas y se evidenció en los espacios de recreo que presencié, que lo que se puede asociar a un conflicto, o un acto de violencia, entre personas de diferente sexo –aunque no necesariamente- no es más que la demostración de un interés afectivo para con el otro.

La pre-adolescencia y la libido es una temática que excede también al presente ensayo pero que tiene incidencia en lo vincular.

CONCLUSIONES TENTATIVAS

El trabajo de campo realizado y el acercamiento teórico dan cuenta de la amplia interdisciplinariedad de la temática abordada. Sin duda que los resultados son parciales y es un campo en el que queda mucho por ahondar.

Lo que se entiende por conflicto, en el sentido común con connotación negativa, es constitutivo de lo social y, aún más, transversal a las relaciones humanas en la niñez, donde repetidas veces se dan casos de rispideces en base a sin sentidos o mal entendidos efímeros –eso no significa que sea excluyente al mundo adulto-.

Lo social y lo institucional en esta escuela en particular entran en tensión. Vemos cómo las dinámicas de abordaje de conflictos en el ámbito escolar difieren de los parámetros sociales, y por tanto los alumnos exigen mecanismos que la política de la dirección no promulga.

Quizá otro paso más en sentido democratizador de las tomas de decisión sería incorporar asambleas generales, de toda la escuela, a los efectos de trazar puentes entre aquellos que más se polarizan, en lo que tiene que ver con temas de personalidad, de edad y de género, pero también para generar cohesión y dialogo entre grados.

La agencia de los niños, el empoderamiento y el trabajo colectivo construyen autonomía y firmeza, además de tolerancia por el diferente. La desestatificación del poder y al fin y al cabo el retiro del plano de lo físico, donde los más grandes mandan por sobre los más chicos o los varones por sobre las mujeres, es menester para comprender todo proceso de horizontalidad. El prescindir del mundo adulto, o que sea sugerente pero no decisor da cuenta de una idea de pensamiento crítico entre los mismos niños.

Lo que se significó en el discurso adulto, salvo excepciones, como conflicto, me preguntaría si no corresponde resinificarlo como violencia. El mayor desafío en este campo es la desviolentización, prescindir lo más posible de mecanismos agresivos de vinculación entre pares y con las autoridades. Que de hecho no se restringen solo al golpe, responden a la violencia en todas sus expresiones, fundamentalmente simbólica.

Para generar una cultura política amena la consigna no es abolir las tensiones, sino trabajarlas en colectivo.

ANEXO

Las preguntas realizadas fueron las siguientes. No obstante, corresponde aclarar que se dio margen a los entrevistados para acotar los aportes que consideren:

- ¿Existen conflictos a diario en la Institución educativa?
- ¿Entre qué actores?
- Enfocándonos en los niños. ¿Cómo se abordan dichos conflictos?
- ¿Es mayor escenario de conflictos el recreo o el aula? ¿Qué crees inciden en uno y en otro?
- ¿Cuáles son las medidas disciplinarias a tomar? ¿y las sanciones?
- Hay una frase que clama "siempre son los mismos", ¿sucede efectivamente así?
- ¿Te parece que el conflicto es más propio del sexo-género masculino que del femenino? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los factores que más inciden para que un niño se encuentre más o menos propenso al conflicto?
- Acotaciones del entrevistado.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, Michel. (1970). El orden del discurso. Barcelona, España.
Foucault, Michel. (1975). Vigilar y castigar. Buenos Aires, Argentina.
Buenfil, Rosa Nidia. (1992) Análisis de discurso y educación. DIE 92, Mexico.
Viscardi Nilia y Alonso Nicolás. (2013) Gramática(s) de la convivencia. Montevideo, Uruguay.
Mouffe, Chantal. (2007) En torno a lo político. Buenos Aires, Argentina.