

CONCEPCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE NIVEL MEDIO ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE ALUMNOS Y ORDEN NORMATIVO ESCOLAR

Horacio Paulin, Daniel Lemme,
Marina Tomasini, Mariela Arce, Ianina Arpire,
Romina Escano, Javier López, Valeria Martinengo
María Nazar¹

Se presentan los resultados de una investigación acerca de los sentidos y concepciones que los equipos directivos de escuela media construyen sobre la emergencia de conflictos entre el orden normativo escolar y los alumnos, desde una perspectiva teórica psicosociológica y una metodología de investigación cualitativa.

A los fines de inferir concepciones acerca de la convivencia, el conflicto, la trasgresión a las normas, la violencia y la indisciplina en la escuela, se reconstruyen los tipos de conflictos a los que se abocan más frecuentemente los directivos en su práctica; las argumentaciones producidas para explicar su emergencia y las modalidades de abordar y posicionarse frente a los conflictos.

This is a qualitative study of practices and conceptions that headmasters, teachers and high school students hold about emergent conflicts in the relationship between school's members and their rules. Methodology: the approach will be made in three secondary schools of Cordoba city, Argentina. Two of them are public schools and the other, a private one. Techniques: observation, interviews and discussion groups with students. Techniques of analysis: constant comparative method. Some analyse progress of the first stage in 2004 with directors, and of the second one in 2005 with students will be presented using analysis categories such as types of conflicts, positioning manner, explanation and argumentation practical concepts of its emergency, and relations between actors and rules.

¹ Facultad de Psicología, Centro de Investigaciones de Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: educiffyh@ffyh.unc.edu.ar

Introducción

En las últimas décadas se verifican modificaciones en las relaciones que históricamente se establecieron entre los sujetos y las instituciones educativas, lo que se evidencia en dificultades en la convivencia y en la emergencia de situaciones de violencia. Estos cambios han puesto en cuestión las modalidades de resolución de conflictos en las escuelas y las significaciones que los diversos actores institucionales asignan a estos hechos.

Los fenómenos de violencia e indisciplina han sido ampliamente investigados, y se cuenta con un importante acervo de información considerablemente bien establecida. Estos aparecen en diversos estudios asociados a tres conjuntos de variables: las *variables individuales* relacionadas con la personalidad, el sexo, las percepciones y expectativas del alumnado; *variables sociales o ambientales* que pasan por la influencia de la familia, el grupo de pares, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general y las *variables del centro educativo y del aula*, que incluyen la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre los miembros del establecimiento, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el centro y en el aula, el uso del poder y el clima socioafectivo en que se desarrolla la vida escolar (Ortega, 1995, 1996 y 1997. Mooij, 1997. Funk, 1997, Moreno 1998, Lemme 2004). Se torna ya evidente que el modelo de la institución escolar moderna ya no puede resolver los conflictos que se expresan en la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales. Es fundamentalmente sobre este último conjunto de variables que la escuela puede generar respuestas orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. En los últimos años se ha puesto en marcha una multiplicidad de programas de prevención e intervención con la finalidad de orientar a los centros educativos en esta línea, y en las evaluaciones de su impacto surge con claridad que algunas de las variables que facilitan u obstaculizan su implementación son particularmente las concepciones, creencias o puntos de vista que construyen acerca de esta dimensión de los centros educativos, los actores del proceso educativo.

Estos argumentos, entre otros, fundamentan la necesidad de profundizar en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros adultos de las instituciones educativas en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia. En el presente proyecto, esta problemática general se delimitó enfocando en la reconstrucción de la perspectiva de los directivos de escuela media sobre la emergencia de conflictos entre el orden normativo escolar y los alumnos de nivel medio. Nos interesa indagar los aspectos de este conocimiento práctico puesto en juego por parte de los directivos en la comprensión y abordaje de los conflictos en la escuela; particularmente las visiones y sentidos

que este sector atribuye a la emergencia de los conflictos que se despliegan entre el mundo adolescente y la institución escolar mediado por el mundo adulto que representan en cada establecimiento los agentes educativos específicos.

En su inicio, los interrogantes que orientaron este estudio a modo de preguntas de investigación fueron: ¿qué sentidos despliegan los directivos de escuela media para categorizar los problemas o situaciones críticas en la relación alumnos y orden normativo escolar? ¿Cuáles son los conocimientos y modos de explicación que construyen para comprender la emergencia de estos problemas? ¿Cómo incluyen los aspectos socioambientales y familiares en la construcción de explicaciones sobre la problemática? ¿Qué lugar le otorgan a la institución educativa y a sus miembros?

Se plantearon como objetivos de la investigación reconstruir los sentidos que los directivos de escuelas medias atribuyen a la emergencia de problemas en la relación entre orden normativo escolar y alumnos, y relevar los problemas y situaciones críticas en la relación alumnos y orden normativo escolar que los directivos reconocen en su práctica de gestión.

Perspectiva teórica y abordaje metodológico:

El análisis de la perspectiva de los directivos se concibe en el marco de las prácticas de gestión caracterizadas, siguiendo a Poggi, M. (2001), desde los componentes de simultaneidad, indeterminación e inmediatez constitutivos del marco institucional escolar (específico, multidimensional y complejo); con multiplicidad y amplitud de objetivos en la tarea de dirección y cada vez más situada en entornos socioculturales específicos. En esta línea se recuperan las distinciones entre conocimiento proposicional académico y conocimiento práctico reflexivo para analizar la práctica de los directivos y del profesorado en general.

Los directivos (como así también los profesores y los alumnos) interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas y representaciones existentes. Por ello, esta trama de formas de comprender y analizar los diferentes aspectos en relación con las prácticas de dirección va a determinar los estilos de desempeño que adoptarán dichas prácticas (Poggi 2001: 24). Entendemos que este conocimiento práctico cubre un abanico de relaciones desde la coherencia hasta la contradicción con el conocimiento proposicional académico, que se nutre generalmente de las teorías pedagógico-didácticas, y la distancia entre ambos es clave para analizar la puesta en marcha de las lecturas y acciones de los directivos en determinada problemática. Además se comparte la presunción de un componente de reflexibilidad posible como conocimiento de los directores sobre su práctica sin pretensiones de una aproximación racionalista absoluta.

Teóricamente, el problema de las relaciones conflictivas entre el orden normativo institucional y los sujetos escolares (en particular alumnos) remite a la relación entre el proceso de socialización escolar y los procesos de subjetivación que se transitan en la adolescencia. Este es uno de los temas centrales que se recupera desde la Sociología de la “experiencia escolar” (Dubet y Martuccelli 1998). Conceptualmente definen la experiencia como proceso vivencial del sujeto en el que están presentes componentes reflexivos que le permiten tomar conciencia relativa de sus acciones. En ese marco, el problema de la emergencia de conflictos en la relación sujeto y norma remite al problema de la integración social que pretende la escuela, a la vez que se postula la necesidad de la formación de sujetos críticos y autónomos. En la tensión de esa doble función es que es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar desde los problemas de disciplina más leves hasta las situaciones de violencia simbólica y física más graves.

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 sólo 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 conscientemente formuladas.

En la misma línea teórica se recupera la distinción entre concepto y concepción que hace Felicity Haynes (2002). Al respecto, sostiene que los conceptos aglutinan nuestras ideas, las que pueden referirse a cosas materiales o a otros conceptos o ideas (como “justicia” o “rendimiento”). En tanto que las concepciones son conceptos “encarnados”, expresan la forma cotidiana de utilizar los conceptos cobrando su sentido y significado en contextos experienciales e intersubjetivos. “Las concepciones son conjuntos de creencias y motivaciones que de forma más o menos sistemática forman una unidad en torno a unas pocas propiedades esenciales o características nucleares que no necesitan ser las mismas para

cada persona, lugar o época" (Haynes 2002:24), lo que implica que podemos hablar de nuestras diferentes concepciones utilizando un vocabulario de conceptos compartidos.

En cuanto al abordaje metodológico, se optó por un diseño de investigación cualitativa ya que el objeto de estudio se centra en las construcciones de conocimiento de sentido práctico que los actores despliegan para comprender y operar en consecuencia. Dentro del paradigma de investigación interpretativa-cualitativa, la indagación no se centra en la búsqueda de regularidades desde una mirada externa al mundo social sino que se pretende ubicar dicha mirada en la comprensión de las significaciones de la práctica social a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis 1992).

Es por ello que también se trabaja con la lógica del estudio de casos (Stake 1998) ya que se busca la comprensión más profunda de un fenómeno y no necesariamente la generalización de resultados a otras unidades empíricas. En cuanto a las técnicas de recolección de la información se utilizan entrevistas semiestructuradas individuales y en la segunda etapa, entrevistas a través de grupos focales con miembros de los equipos directivos. Para el análisis de la información se optó por el Método Comparativo Constante de acuerdo a los desarrollos de Glasser y Strauss (1967), y las reformulaciones realizadas en el método por Silverman (1999).

Resultados de la sistematización y análisis de datos

Los datos provenientes de las entrevistas individuales, grupales y de la documentación institucional recabada se clasificaron en un conjunto de categorías descriptivas que sirvieron de base para el trabajo de interpretación e inferencia de líneas de sentido cristalizadas en concepciones, o conocimientos prácticos que utilizan los directivos a la hora de abordar las situaciones de conflicto, tomar decisiones, o fundamentarlas *a posteriori*.

Antes de presentar estos resultados es importante destacar que el posicionamiento de los directivos ante "la relación de los alumnos con el orden normativo escolar", se incluye en un marco más amplio, *la distancia que perciben los equipos directivos entre lo que consideran como su función específica y la que efectivamente pueden desempeñar*. En esta línea plantean, con altos niveles de malestar, la dificultad de abocarse a las tareas pedagógicas (como el seguimiento de las actividades de los docentes y alumnos, la planificación curricular, la evaluación del mismo, etc.) por los excesivos requerimientos de las tareas organizativo administrativas. Si bien reconocen que lo primero debería ser lo central de su función, todos los directivos coinciden en que el surgimiento de situaciones a resolver en la gestión les impide brindarle más tiempo a esta actividad (Cfr. Poggi 2000).

Otro aspecto que apareció relacionado a esta dificultad tiene que ver con la dinámica de las relaciones entre los directivos y el resto de los docentes de la escuela. Se expresan malestares por problemas de comunicación, dificultades para lograr acuerdos y sostener la autoridad como directores.

A este panorama se le suman un conjunto de demandas provenientes de alumnos, padres y docentes de la escuela, a la vez que se expresan relaciones difusas con los niveles de supervisión, los cuales emergen en el cotidiano del director cuando surgen demandas de la administración pero sin una presencia de apoyo en el proceso de trabajo cotidiano. Desde una perspectiva micropolítica, que pone el foco del análisis en las estrategias por las que los sujetos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de autoridad en influencia para alcanzar sus intereses (Ball 1989, Bardisa Ruiz 1997), las expresiones referidas por los directivos aluden al problema de resolver, por un lado, el control (el problema del dominio) mientras se promueve y consolida la adhesión interna (el problema de la integración), en un contexto organizativo complejo.

Se considera imprescindible tener presente este marco o telón de fondo a los fines de interpretar contextualizadamente la perspectiva de los directivos sobre el tema específico de este estudio.

A continuación se presentan un conjunto de categorías descriptivas que surgen del análisis realizado al conjunto de la información relevada.

- 1) Las caracterizaciones de las situaciones conflictivas.
- 2) Explicaciones y argumentaciones del por qué del conflicto.
- 3) Modalidades de abordaje de las situaciones problemáticas.

1) Las caracterizaciones de las situaciones conflictivas.²

Las situaciones conflictivas que los directivos relatan en las entrevistas no difieren de las ya establecidas en la bibliografía especializada (cf. Moreno 1998). Particularmente, refieren tres tipos de situaciones:

1.1) Hechos que interrumpen el desenvolvimiento de la tarea en el aula como: falta de atención, diálogos entre alumnos mientras el docente expone, resistencia a realizar las actividades, desinterés de los alumnos ante la propuesta de los docentes, etc.

«No hay situaciones conflictivas graves digamos... partiendo desde ahí, pero hay situaciones de indisciplina, de mal comportamiento en el curso eh... mal comportamiento en todo sentido, desde conversar mientras el pro-

² Al desarrollar cada una de las categorías se incorporan fragmentos del discurso de directivos entrevistados a los fines de ilustrar cada categoría en el proceso de análisis de los datos.

fesor está dando la clase ... por ejemplo se planteó situaciones de un curso completo que tiraba tizas al profesor (lo dice con tono y gesto de asombro) se daba vuelta el profesor para escribir algo en el pizarrón y le tiraban, hasta que una profesora que es nueva, que venía de otro lugar totalmente distinto... se largó a llorar... son pequeñas cosas que suman y hacen de que... mal comportamiento... y todos dicen que se portan mal, ¿entendés?, y que hay indisciplina...»

1.2) Agresiones verbales, físicas y daños a bienes muebles o inmuebles.

“Sí, por ejemplo, hace un tiempo, una noche en una cátedra de Lengua, un alumno trompeó a otro, estando el docente. Es grave, porque el chico se cayó, no sabíamos si estaba desmayado o estaba muerto, y al otro día ese chico... todo fue por una chica, cuestiones así, tema de noviazgo, y entonces al otro día el novio de esa chica vino, y lo dejó también en el piso tirado a ese muchacho, entonces de un día al otro, eran dos momentos violentos que sí me asustaron”

1.3) Hechos ligados al uso de la vestimenta o presentación no adecuada de los alumnos, desde los parámetros convencionales de la cultura adulta, la impuntualidad, el hábito de fumar en espacios públicos.

“Observé yo el año pasado que por ahí venía una alumna con el pelo verde, violeta... entonces bueno, yo fui muy dura, muy estricta. Yo le dije rubias, marrones y pelo negro” (Se refiere a los teñidos de las alumnas).

2) *Explicaciones y argumentaciones del por qué del conflicto:*

Los directivos apelan a diversas dimensiones o factores para dar cuenta de la emergencia del conflicto, situaciones de indisciplina o violencia en la escuela. Estas dimensiones se presentan de manera aislada, generalmente relacionadas de modo lineal con situaciones particulares, sin formar un todo coherente o articulado lógica y teóricamente. Por el contrario, se los puede presentar como factores yuxtapuestos susceptibles en última instancia de una relación sumativa.

En esta línea se construyen algunas categorías preliminares en las que se incluyen diversas variables a las que los entrevistados atribuyen eficacia explicativa.

2.1) *La historia personal familiar.* en esta categoría se agrupan afirmaciones que aluden a las características personales de los alumnos de su etapa evolutiva y del contexto familiar que estarían relacionadas con la producción de conflictos e indisciplina, sobre todo a partir de dificultades presentadas en su socialización familiar. Los directivos atribuyen gran poder explicativo a las nuevas

configuraciones familiares, en tanto y en cuanto transmiten a los adolescentes pautas contrastantes con las exigencias de la cultura escolar. Por ejemplo, se hace referencia a la “falta de hábitos”, la falta de “puesta de límites” por parte de los padres, el grado de valoración por el estudio y por la escuela en particular, el lugar que se les asigna a las relaciones con los adultos en las relaciones interpersonales (los modos de dirigirse con los adultos a partir del “respeto”); estas cuestiones aparecen como los principales puntos en conflicto. Estas formas de relacionarse con los adultos en el ámbito familiar conforman modelos de relación intergeneracional que dificultan la relación con la autoridad escolar desde la mirada de los directivos.

“... vemos cambios en la estructura familiar, en quienes cuidan a los chicos, digamos o que los chicos están solos todo el día, esas cosas no son ajenas a la escuela, o sea eso es lo que a mí me parece entonces es como que nosotros compartimos responsabilidades con la familia... Me parece que esa es una de las razones principales por las que suceden este tipo de cosas, por ejemplo ese comportamiento de ese chico que te decía que las trata a todas las profesoras un poco más las tutea o todo les cuestiona o les grita si quiere, si tiene ganas, si le dan una orden no hace caso, cuando vino la madre de ese alumno, puntualmente vivía con la madre y una madre que el chico la trataba de igual a igual y no tenía el mínimo respeto y la misma madre se sentaba acá y un poco más te decía ‘yo no puedo manejar a mi hijo’ o sea, y no tiene el mínimo de norma en la casa o sea, hace lo que quiere como quiere, ‘y me sobrepasa y me excede por cuestiones laborales, porque estoy todo el día afuera’, o sea, no es porque la madre tampoco se haga cargo, porque problemas con el marido, porque no sé qué, porque el otro que se está muriendo, que... o de familias agresivas, o porque fulanito porque le pegaba, acá viene cada madre y te cuenta... aparte detrás de cada chico hay una realidad, una familia, una historia...”

2.2) *El contexto social, económico y cultural*: otras explicaciones remiten a características del contexto, en particular las situaciones de pobreza y exclusión social:

“Porque esos chicos son muy especiales, son muy carenciados, pero no son violentos malos digamos así. Son carenciados, muy carenciados económicos, socioeconómicos, culturales, de afecto, todo, muy carenciados.”

Las modificaciones en el orden de la cultura, generalmente son portadas como un rasgo de identidad por parte de los alumnos. Se alude a transformaciones del contexto que configurarían “culturas juveniles” de las cuales los adultos, en este caso directores de escuela, no forman parte y se consideran ajenos.

“La violencia es un hecho, está dentro de la posmodernidad, imposible de sacarla en este momento...”

“Yo creo que se ha perdido el respeto. Es muy difícil que usted vaya caminando y que venga una dama y le dé la parte de la pared. Es muy difícil que usted vaya en el colectivo y le ceda el asiento a una dama. Yo soy un lírico, toco la guitarra, escribo, pinto, en los ratos de ocio. Y ahí me doy cuenta de la dimensión que tiene todo esto que me rodea. Y es hermoso, como no voy a luchar desde mi ámbito laboral para que esto siga siendo así. Y estas son las cosas, que por ahí, la gente se ha olvidado de hacer. Nadie silba, nadie canta. En mi época todo el mundo cantaba. Y los chicos, llega el fin de semana para tomarse las 10 o 20 cervezas porque el mundo de la televisión dice ‘el sabor de verdad como dice la Quilmes, eh? Yo en el fin de semana hacía educación física, practicaba deportes, no tenía el doble discurso que tienen por ahí los jóvenes de hoy en día. Los mismos adolescentes que dicen ‘este viejo me tiene podrido’ (teatraliza la voz) no digo todos pero... se dan esas cosas. Para mí han cambiado los valores.”

Estas explicaciones centradas en el contexto social se especifican incluso en grupos de pertenencia de los jóvenes, (barras, barrios, ex-alumnos expulsados por alguna trasgresión o por faltas), siendo los conflictos resultados de disputas de procesos de diferenciación y constitución de identidades.

“A veces terminan acá a las trompadas, pero la problemática la traen de afuera, las barritas, porque acá tenemos chicos de dos barrios grandes como ser G. y R. de E., entonces están los dos siempre en pugna, vos sos de acá, yo soy de allá, que los de G., que los de R. de E. pero bueno, no más que eso, que si no se entienden ahí terminan a las trompadas.”

Por último, se destaca un tipo de argumentación polarizada que hace referencia al contexto social pero con énfasis en la historia política reciente y sus efectos psicosociales. El razonamiento vincula las experiencias de autoritarismo vinculadas a la última dictadura militar y al terrorismo de estado, que por un lado tiene una representación autoritaria de las normas, que son percibidas no como reguladoras de la convivencia sino como imposiciones arbitrarias cuya trasgresión implica un acto emancipatorio, de afirmación de autonomía, libertad y ejercicio de derechos que no reconocen limitación alguna. En el otro polo se visualiza un vacío de regulación social que diluye las normas y las relaciones de autoridad como producto del orden político posterior a la dictadura. Frente a ello, se piensa a la institución escolar como un espacio que debe volver a disciplinar a sus miembros para recuperar cierta función social homogeneizadora. Estas polarizaciones se observan en forma dilemática entre instituciones o entre grupos dentro de cada una de ellas.

2.3) *El contexto institucional*: En otras ocasiones los directivos se centran en explicaciones que involucran al centro educativo, sobre todo en relación con las prácticas de los docentes y preceptores de la escuela.

En el caso de la escuela C. aparece una preocupación porque no logran consensos o acuerdos entre los adultos, lo cual se manifiesta en la heterogeneidad de encuadres normativos y de prácticas de los docentes dando lugar a arbitrariedades, y se presenta como dificultad especial al directivo tener que "intervenir" frente a estas situaciones. Este último aspecto muestra que la heterogeneidad de las prácticas normativas que establecen los adultos se plantea como un área de dificultad importante para los directores a la hora de poder establecer pautas y acuerdos institucionales más o menos comunes entre todos los agentes educativos y los alumnos.

"Bueno, hay cuestiones de la cultura institucional, eh... (silencio) Primero como que no se trabaja en conjunto, ¿me entendés? Eso es falta de... digamos de apoyo que yo puedo sentir en determinadas cuestiones, también lo sienten los profesores; por ejemplo, los profesores hacen el reclamo de que los tutores no le hacen el ingreso a los chicos al aula, ponele, y los tutores reclaman que los profesores no llegan a tiempo al aula y ... bueno, hay como todavía cuestiones, eh... no te voy a decir que todos, pero hay algunos actores institucionales que se manejan por su cuenta y las normas son las que ellos disponen, ¿entendés? 'yo no estoy de acuerdo con el uniforme y bueno en realidad yo no le voy a exigir a mis chicos de mi curso el uniforme, porque yo pienso', y no se dan cuenta que están dentro de un contexto, que pertenecen a una institución que ha implementado el uniforme, entonces, eh... 'yo decido tratarlo a los chicos de determinada forma y decirle malas palabras y, bueno, porque yo me manejo así'."

"No funcionamos como cuerpo, o de poder acordar, de llegar a un arreglo, esas reuniones donde nos tenemos que escuchar todos, o en realidad tienen que ser para construir, terminan siendo por ahí asambleas, o gritándonos o unos contra otros"

En el caso de la escuela A., se menciona como un importante factor que interviene en la emergencia de conflictos la falta de "pertenencia institucional" y de "compromiso" de muchos docentes y se destaca la preocupación de los directivos por la falta de formación de los docentes jóvenes que no tienen "dominio o manejo" del grupo, atribuyendo a esta carencia el origen de la indisciplina en el aula.

"Tenemos el ingreso de docentes muy jovencitos, sin capacitación frente al aula, sin dominio del grupo que sería lo más, lo que más falta ahí, lo que más se nota porque está generando la indisciplina en el aula, la falta de dominio del grupo, y después tenemos otros docentes que se incorporan

por allí, que son profesionales que nunca han ejercido la docencia, les falta toda la preparación pedagógica.”

2.4) *La relación docente-alumno*: Cuando los directivos se refieren a las relaciones entre docentes y alumnos a la hora de explicar la emergencia de situaciones conflictivas, centran la atención de manera sucesiva en tres fenómenos en particular:

- la relación vincular que establecen los docentes no reconociendo al alumno como sujeto: no escuchan a los chicos, no dialogan, etc.:

“Entonces también está generando en este momento problemas conflictivos en el aula, porque ese diálogo con el alumno, no está.”

- la relación pedagógica en sentido estricto, la propuesta de enseñanza: preparan clases poco interesantes, “aburridas”:

“Sí, y formas del planteo del desarrollo de una clase; no es casual que la mayor cantidad de actos de indisciplina ocurran con determinados profesores, o sea, clases por ahí planteadas demasiado reiterativas; sí, metodologías bastante poco dinámicas o poco creativas, los mismos chicos dicen ‘nos aburrimos’, entonces en el ‘nos aburrimos rápidamente crean ellos un mecanismo de distracción’, tiene que ver, yo creo, en la mayoría de los casos, tiene que ver.”

- la relación del adulto con las normas: la trasgresión de las normas por parte del docente habilita y justifica la trasgresión del alumno:

“... ahí está más el problema, de los adultos que los jóvenes. Siempre lo he observado, al adulto le cuesta más, al docente le cuesta mucho más cumplir con la norma institucional que al alumno: al alumno le ponemos diez amonestaciones cuando no son más, en cambio el adulto no deja de fumar, o por ahí entra con el cigarrillo, y por ejemplo terminan los recreos y no se van al aula, y el alumno no puede demorarse cinco minutos, entonces en cuanto a todo ese funcionamiento, el adulto es más problemático que el alumno. Cuesta, cuesta más que el adulto cambie. El adulto, ya que tiene sus años y a lo mejor está un poco más relajado.”

“... y bueno, y hay... los docentes, como que les cuesta mucho hacerse cargo de esa situación, ¿no? O sea, cuando nosotros desde hace quince minutos que tocó el timbre y todavía no entraste al aula, eh... dice (refiriéndose al docente) ‘sí, bueno, pero estaba charlando Bueno, pero tenía que estar en el aula, ¿no? Entonces, bueno, hay como... me parece que allí hay como una especie de... yo le puedo exigir al chico que esté atendiendo en la clase, que esté correctamente sentado, pero yo también tengo el derecho de llegar

veinte minutos tarde y no brindarle a este chico este servicio para el cual él estaba llegando, ¿no?, a esta institución. Por ahí a mí se me ocurre pensar que es así.”

En este último aspecto, es recurrente la enunciación de las dificultades que se presentan cuando los conflictos emergen a partir de la trasgresión de los docentes de normas que se espera que cumplan los alumnos.

3) Modalidades de abordaje de las situaciones problemáticas:

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, es susceptible de categorizarse en función de los agentes que originan la situación de conflicto, en particular alumnos o docentes.

3.1) *En relación a los alumnos:* frente a las transgresiones o conflictos originados por los alumnos se puede reconstruir un patrón de intervención, con una secuencia generalmente constante:

- Se supone la existencia de normas y el conocimiento de las mismas por parte de los miembros de la escuela
- Se producen transgresiones de los alumnos
- Puesta de sanciones
- Búsqueda de reflexiones

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 trasgresión se aplica la sanción; “*le aplico la norma*”, plantea una directora. Simultáneamente comienza aquí un proceso de diálogo que se presenta como una instancia que tiene por objetivo que el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia, se haga cargo de las consecuencias que 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, lo más recurrente fue que el énfasis está puesto en las consecuencias que la sanción puede generar para el sancionado.

Además de esta secuencia bastante normalizada, se relatan intervenciones aisladas, orientadas a la reflexión pedagógica sobre algunas conductas colectivas; en el caso de la escuela C., salivar o escupir a los compañeros como una costumbre adoptada por los alumnos, y en el caso A. se menciona un trabajo

constante a través del cual se recuerda a los alumnos las normas de la escuela, ("machacar") los "hábitos" que se espera que adquieran.

"Entonces cuando asumo en la dirección, les hago leer las normas. Me ha costado llevar esto adelante, y leerles cómo es la presentación, el trato. No son perfectos, se hacen las diabluras, pero bueno, ha disminuido. Me parece que ese es el machaque, de tiene que ser puntuales, tienen que estar... Me parece que la escuela marca los límites, que no es marcárselos un día, es todos los días, porque esto es un trabajo de hormiga, es todos los días marcarles los límites y sí, 'te tenés que portar así, y tenés que saludar, tenés que hacer esto', porque vienen sin hábitos, totalmente sin hábitos, nada de nada; de primero a tercero es empezar a pulir, sin nada de nada. Bueno, eso ya se ajusta un poquito más."

3.2) *En relación a los docentes:* habíamos informado que los directivos expresan dificultades para intervenir ante las arbitrariedades de los docentes en relación a cuestiones referidas a la enseñanza, la evaluación y la disciplina en el aula.

En las expresiones de los entrevistados encontramos modos de proceder más rutinarios y definidos a la hora de intervenir frente a los alumnos mediante el diálogo o la puesta de sanciones, pero más ambiguo y poco definido a la hora de hacer frente a situaciones similares cuando las origina un docente u otro agente educativo de la escuela. Se mencionan dificultades del directivo para lograr rectificaciones de los docentes sobre su práctica, o la posibilidad de poner "sanciones" a los docentes que a veces son reclamadas por los alumnos o por otros agentes educativos.

Se observa que la lectura que los directivos hacen sobre la emergencia de los conflictos incluye las 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 sólo en situaciones extremas o límite toman resoluciones tendientes a sancionar a un docente, y muchas veces quedan sólo en un llamado de atención con escasa efectividad sobre las prácticas educativas posteriores a dichas situaciones.

"¿Cómo es el procedimiento?... No hay un procedimiento, con los alumnos hay más o menos algún tipo de procedimiento, en cambio con los docentes hay situaciones que no dejan... Puede ser desequitativo, digamos, bueno... había una cuestión muy clara, era formal, digamos de tipo totalmente formal, eh... que estaba excedido en horas, para lo cual supone un tipo de sanción, eh...a lo cual tiene que renunciar, a lo cual eh...es ilegal digamos eh... que no fue comunicado en tiempo ni en forma, que crea un perjuicio económico en la escuela, se hizo un apercibimiento y... flor de escándalo que tuvimos. O sea, ¡cómo! Nosotros vamos a perseguir a un docente, y no

solamente digamos se creó el conflicto con el docente sino que el cuerpo docente, a pesar de que sabían en realidad que la persona estaba en falta, la apoyaba!”

Resulta llamativo que la acción de los directivos frente al abordaje de los conflictos constituye un conjunto de acciones aisladas y reactivas a la emergencia de los mismos, no visualizándose ni la existencia ni el planteamiento de un proyecto o una planificación estratégica que considere los temas referidos al manejo de la disciplina y a sus aspectos socializador y educativo como una prioridad en el proyecto educativo de la institución.

Conclusiones e hipótesis emergentes:

En la interpretación de datos de la presente investigación observamos que las argumentaciones producidas por los directivos para explicar la emergencia del conflicto en la escuela se presentan 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 de docentes 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, lo cual es consistente con el supuesto de que lo que opera es más un conocimiento práctico que proposicional académico.

Esta modalidad de 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 posfacto, que no se visualizan como parte de una estrategia orientada sistemáticamente a promover mejores condiciones de convivencia.

A la hora de caracterizar el sentido que adquieren algunos términos utilizados en la escuela para referirse a situaciones de conflicto entre el orden normativo y los sujetos, podemos afirmar que, en los casos estudiados, los directivos generalmente hablan de indisciplina cuando se refieren a las situaciones de interrupción áulica agrupadas en el ítem 1.1. Utilizan la palabra violencia cuando aluden a hechos de agresión como los incluidos en el ítem 1.2 Por último, llaman transgresiones a las normas a comportamientos como los descriptos en el ítem 1.3.³

³ En una de las escuelas, por ejemplo, el porcentaje de faltas de disciplinas correspondiente a la

Estas tres categorías se utilizan para aludir, principalmente, a comportamientos de los alumnos, con excepción de las denominadas “transgresiones a las normas” que los directivos reconocen que son protagonizadas también por los docentes. No se adjudica entonces la categoría de “violencia” o “indisciplina” a comportamientos de los adultos del establecimiento, lo que no impide a los directivos de una de las escuelas advertir que en muchos casos los profesores generan un tipo de vinculación con los alumnos que favorece la indisciplina. (Ver punto 2.3)

Con respecto al término “convivencia”, fue recurrente que el mismo no apareciera en forma espontánea en el discurso de los directivos. Ante el requerimiento o su alusión por parte del entrevistador, es recuperado más en términos formales o ideales.

En relación a la idea de conflicto, podemos inferir que predomina en los equipos directivos entrevistados una concepción disruptiva y contingente del mismo; se lo piensa como un accidente que no debería ocurrir, en algunos casos más centrados en la individualidad del alumno y en otros casos con mayor inclusión de factores 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, indeseable, asociado a la violencia, 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 educativos.

Quizá por esta concepción subyacente es que sea difícil encontrar en la práctica de los directivos una organización y planificación de las acciones que incorporen al conflicto como parte de la dinámica cotidiana de la escuela.

Otros rasgos de las concepciones como la comprensiva interpretativa o la crítica⁴ (Jares 1997), por ejemplo, no fueron frecuentes en el discurso de los direc-

categoría 1.1 (“molestar en clase”, “falta de respeto al docente”, “eludir horas de clase”, etc.) es del 45 % de las solicitudes de amonestaciones del año 2004.

⁴ La concepción hermenéutica interpretativa piensa al conflicto como un problema de percepción entre los sujetos el conflicto, se lo considera inevitable y positivo para estimular la creatividad de los grupos y las instituciones. Para Jares (1997) es criticable que en este enfoque no se tengan en cuenta las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan ya que los conflictos resultan siempre de ser pensados porque diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural a las organizaciones y a la vida social misma, sino que, además, es un elemento dinamizador del cambio social. Por ello, desde una perspectiva democrática se admite y se favorece el abordaje explícito de los conflictos, a través de una utilización didáctica de los mismos que permita el análisis de los procesos y condiciones de emergencia de las

tivos, aunque en los casos en que podían acercarse a un pensamiento más multidimensional y multicausal que pudiera explicar la emergencia de los conflictos se acercaban a estas dos concepciones.

En este punto nos parece clave preguntarnos **por qué adquieren este carácter las expresiones de los equipos directivos y formular algunas hipótesis de trabajo.**

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

En segundo lugar, se puede pensar 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 sólo podría realizarse en momentos posteriores a la acción ya acontecida y en espacios y tiempos específicos sin la urgencia de la acción inmediata. Es decir, lo que está presente en las prácticas de gestión institucional no son sólo rastros de un conocimiento proposicional académico sino la emergencia muy poderosa de creencias, supuestos y representaciones sobre la disciplina escolar y sobre los modos de “conducirla” desde los directivos.

Asimismo, si las prácticas de los directivos se caracterizan por la inmediatez, la simultaneidad⁵ y la indeterminación (Poggi 2001), esto constituiría tam-

situaciones problemáticas, sin olvidar el contexto histórico y social. El papel del directivo en este caso es más complejo, porque implica asumir su lugar de poder desde el cual se ejercen condiciones de dominación hacia el resto de los integrantes de la escuela; más bien podría pensarse en un coordinador de procesos colaborativos con espacios de horizontalidad explícitos para la toma de decisiones, buscando no sólo un buen clima institucional o un impulso creativo para mejorar la capacidad de gestión e innovación de la escuela, sino para ser el impulsor de un abordaje positivo del conflicto. De esta forma, se pretende que los centros educativos sean espacios donde se favorezca el desarrollo de la autonomía y la capacidad institucional para hacer frente a la complejidad de los procesos educativos, en un escenario donde la deliberación social, la interdependencia, la solidaridad, y la colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas sean la base de la organización.

⁵ Con respecto a las competencias profesionales prácticas que los directivos ejercen Jean Pierre Obin establece un conjunto de competencias específicas que ilustran la heterogeneidad a que hacemos referencia de las actividades de estos actores educativos y alerta también sobre la multiplicidad de situaciones a resolver en lo cotidiano: “gestión de los profesores y de sus competencias profesionales, gestión administrativa y jurídica, gestión financiera y de medición de cuentas, gestión de los recursos materiales, gestión de las relaciones exteriores y de las asociaciones. Y sobre todo: gestión de los alumnos, sus aprendizajes y su educación.” (Obin 1996)

bién un límite para el ejercicio de un pensamiento que tiene pretensiones de predicción y de anticipación.

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 en la esfera del control de la disciplina) al lugar de "última palabra" frente a 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 intermedios, de carácter colegiados, como consejos de convivencia, consejos de aula, o de procesos de revisión institucional del sistema normativo y de la relación de los sujetos con el mismo (ya que en todo los casos los reglamentos de convivencia fueron realizados con algún proceso de consulta a padres, alumnos y profesores sin reactualizarse periódicamente.)

Desde la perspectiva micropolítica (Ball 1989, Bardisa Ruiz 1997), se reconoce que el papel de la dirección y de los sujetos que ocupan la función directiva es fundamental ya sea como elemento impulsor del cambio, como enlace con la administración educativa, o como conductor y árbitro para que las relaciones y negociaciones que se produzcan entre los diversos intereses de los centros se realicen en ambientes poco conflictivos. Pero el marco legal de la función directiva le otorga una posición única de autocracia admitida, lo que en caso de dificultades significa que los cuestionamientos tienden a centrarse en la labor del director como líder organizativo. Este unipersonalismo que adquiere la función (que se explica tanto por los condicionamientos legales de la función aludidos como por la cultura profesoral que limita la esfera de participación de los profesores al aula y en muy pocos casos a la cogestión y cogobierno institucional) es un límite muy fuerte, porque la tendencia de asumir decisiones en soledad de los directivos sumada a la ausencia de espacios de deliberación y de evaluación de las modificaciones realizadas en la gestión institucional de la convivencia son un claro indicador de los obstáculos presentes para la consolidación de espacios participativos y democráticos de cogestión de la convivencia.

Una última hipótesis a considerar a la hora de entender estas recurrencias de sentido en relación al conflicto, la disciplina, la violencia y sus modalidades de abordaje surge de poner en relación las trayectorias profesionales de los directivos y su experiencia escolar; las transformaciones estructurales del contexto sociocultural, y el modelo de la institución escolar moderna.

Ya se ha establecido suficientemente en la bibliografía especializada la inadecuación creciente de la organización escolar frente a los nuevos requerimientos y demandas educativas de la sociedad y la emergencia de nuevas subjetividades y, por consiguiente, la necesidad de producir transformaciones profundas, en particular en las dimensiones institucional, organizacional y sociocomunitaria de la escuela.

Los equipos directivos entrevistados comparten teóricamente esta afirmación en el desarrollo de las entrevistas; pero si tenemos en cuenta que como agentes educativos han tenido una trayectoria exitosa y adecuada a las características de la escuela de la modernidad, construyendo en esa matriz su identidad profesional y sus concepciones, es altamente probable que a la hora de actuar, vivencien esta situación de crisis estructural como un fenómeno coyuntural y transitorio, poniendo en marcha acciones que tiendan a la restitución del orden perdido, más que a la construcción colectiva de nuevos dispositivos institucionales que intenten dar respuesta a los requerimientos de la complejidad de los escenarios contemporáneos.

Bibliografía

- Ball, S.: (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". *Revista Iberoamericana de Educación* 15.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As.: Losada.
- Giddens A. (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing. Traducción de Irene Vasilachis, CEIL, Buenos Aires.
- Haynes F. (2002) *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Gedisa.
- Jares X. (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación* Número 15 *Micropolítica en la Escuela*.
- Lemme, D. (2004) "Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis" En *Convivencia escolar*, Lugar editorial. Bs. As.
- Moreno Olmedilla, J. (1998) "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", en *Revista Iberoamericana de Educación* 18. España: OEI
- Paulin, H. (2002) *Disciplinamiento y escuela media: su expresión en los Consejos de Convivencia. Un estudio de caso en una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba*. Tesis de Maestría. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNC.
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Bs. As.: IIFE UNESCO

- Schutz, A. (1964) *Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común*. Bs. As.: Amorrortu.
- Sirvent, M. (1999) *Memoria de clases de la materia Investigación y Estadística Educativa I*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.