

# Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas

Coordinadores: Horacio Paulín y Marina Tomasini

En **Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas** se presentan resultados y desarrollos realizados a partir del proyecto de Investigación *Orden Normativo escolar, sujetos y conflictos. Estudio de casos sobre la perspectiva de directivos, profesores y alumnos de nivel medio*, dirigido por Horacio Paulín y codirigido por Daniel Lemme y por Marina Tomasini, de 2004 a 2007 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Con el convencimiento que la escuela se construye y expresa a partir de la diversidad de voces y miradas de sus actores, los autores de este texto presentan un análisis comparativo de concepciones y puntos de vista de los agentes educativos y alumnos sobre los conflictos en la relación entre sujetos y norma escolar, las prácticas disciplinarias y eventualmente, la emergencia de la violencia.

Comprender, siempre parcialmente, las distintas perspectivas sobre estas problemáticas se constituye en uno de los aportes claves para conocer más complejamente la emergencia de conflictos en las escuelas y favorecer la promoción de propuestas institucionales de convivencia que incluyan a jóvenes y adultos.



Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas

Horacio Paulín y Marina Tomasini

# Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas

Coordinadores: Horacio Paulín y Marina Tomasini

**Autores:**

**Mariela Arce**

**Florencia D'Aloisio**

**Carla Falavigna**

**Daniel Lemme**

**Javier López**

**Valeria Martinengo**

**Horacio Paulín**

**Marina Tomasini**



**Conflictos en la escuela secundaria:  
diversidad de voces y miradas**

**Conflictos en la escuela secundaria:  
diversidad de voces y miradas**

**Coordinadores: Horacio Paulín y Marina Tomasini**

**Autores:**

**Mariela Arce**

**Florencia D'Aloisio**

**Carla Falavigna**

**Daniel Lemme**

**Javier López**

**Valeria Martinengo**

**Horacio Paulín**

**Marina Tomasini**

Horacio Paulin

Conflictos en la escuela secundaria : diversidad de voces y miradas /  
Horacio Paulin y Marina Tomasini - 1a ed. - Córdoba : Univ. Nacional de  
Córdoba, 2008.

200 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-950-33-0650-5

1. Educación Media. 2. Conflicto . I. Tomasini, Marina II. Título  
CDD 375

Primera Edición: junio de 2008

Fecha de Catalogación: 20/06/2008

Diseño de interior y tapa: Cecilia Culasso

Impresión: Centro de Publicaciones FFyH. Pab. Francia Anexo, Ciudad  
Universitaria, CP 5000. Córdoba. Te.: ++54 351 4334059. E-mail:  
[imprenta@ffyh.unc.edu.ar](mailto:imprenta@ffyh.unc.edu.ar)

Prohibida su reproducción, almacenamiento y distribución por cualquier  
medio, total o parcial, sin permiso previo y por escrito de los autores y/o edi-  
tor. Está también totalmente prohibido su tratamiento informático y distribu-  
ción por internet o por cualquier otra red. Se pueden reproducir párrafos citan-  
do al autor y editorial y enviando un ejemplar del material publicado a esta edi-  
torial.

Hecho depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina  
Printed in Argentina

## Indice

<b>Introducción</b>	9
<b>Capítulo I. Orden normativo escolar, sujetos y conflictos. Referencias teóricas y metodológicas</b> <i>Horacio Paulín y Marina Tomasini</i>	13
<b>Capítulo II. De la complejidad del gobierno de la escuela media</b> <i>Daniel Lemme y Horacio Paulín</i>	33
<b>Capítulo III. Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista</b> <i>Javier López, Horacio Paulín y Marina Tomasini</i>	67
<b>Capítulo IV. Voces docentes sobre la conflictividad en la escuela</b> <i>Horacio Paulín y Marina Tomasini</i>	101
<b>Capítulo V. Hacia un encuentro de "mundos": miradas y experiencias de adultos y adolescentes en una escuela media</b> <i>Mariela Arce y Valeria Martinengo</i>	143
<b>Capítulo VI. Acerca de miradas sobre los alumnos y sus implicancias en la subjetividad</b> <i>Florencia D'Aloisio y Carla Falavigna</i>	173
<b>Referencia de los autores</b>	197

## Introducción

Este libro presenta algunos de los desarrollos realizados a partir del proyecto *Orden Normativo escolar, sujetos y conflictos. Estudios de casos sobre la perspectiva de directivos, profesores y alumnos de nivel medio en la ciudad de Córdoba*, Proyecto P0/053 subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y co radicado en el Area de Educación del Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este proyecto es dirigido por Horacio Paulín y codirigido alternativamente por Daniel Lemme (2004 y 2005) y por Marina Tomasini (2006 y 2007). Han participado desde el inicio del proyecto Mariela Arce, Valeria Martinengo, Javier López, Romina Lescano como adscriptos de investigación desde el CIFYH y luego como investigadores. Durante los tres primeros años han colaborado Mara Nazar como adscripta de investigación, Ianina Arpire, Ezequiel Galimberti y Lorena Muñoz como Ayudantes de investigación también desde el CIFYH. Desde el año 2006 se integra Florencia D'Aloisio como investigadora.

Comenzamos a desarrollar este proyecto considerando que, si bien la problemática de las relaciones de convivencia en la escuela ya contaba con un importante desarrollo en la investigación educativa y en Psicología, sigue formando parte de las áreas de vacancia en nuestro país. Por otra parte, según nuestra percepción, han surgido numerosas propuestas y programas de intervención para hacer frente a esta problemática que frecuentemente no cuentan con el respaldo investigativo suficiente y parten de presupuestos generales acerca de las realidades escolares específicas. Es por ello que en este libro intentamos acercar un análisis comparativo de las concepciones y puntos de vista de agentes educativos y alumnos sobre la problemática de la disciplina y la violencia, ya que consideramos que se constituye en uno de los

aportes claves para comprender la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y para promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

Otro aspecto a destacar del proyecto fue que también implicó para nosotros la experiencia de participar en la formación de recursos humanos que avanzaran en el desarrollo de líneas de trabajo que combinen la investigación y la puesta en marcha de dispositivos de intervención específicos para favorecer más que la *transferencia de resultados*, espacios de intercambio sobre diferentes versiones de la problemática de un modo más acorde a la realidad socioeducativa de nuestro contexto. Por ello se incluyeron a lo largo de todo el trabajo de campo acciones de devolución e intercambio de la producción con los actores de las escuelas mediante instancias de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas como opción metodológica del equipo de incluir instancias de "ida y vuelta" en el trabajo con la información, es decir, indagar, construir interpretaciones y luego intercambiarlas con los agentes educativos, así como incluir también incluir espacios de escucha y atención a demandas singulares de las escuelas, algunas de las cuales se vehiculizaron a través de proyectos de extensión.

En el transcurso de estas instancias pudimos colaborar con los docentes y directivos en la búsqueda de alternativas aunque también muchas veces el encuentro se tornó dificultoso debido a la necesidad de respuestas urgentes a la problemática y la falta de respuestas adecuadas desde las políticas educativas.

En el primer capítulo de este libro se plantean las líneas conceptuales y metodológicas desde donde se construye y desarrolla el proyecto de investigación, principalmente las nociones de conflicto y conocimiento; orden normativo y la construcción de sentido desde la perspectiva de sujetos con posiciones escolares par-

ticulares: alumnos, profesores y directivos; como así también se justifica la opción metodológica por un abordaje cualitativo del problema en virtud de nuestra preocupación por analizar significaciones de los actores entramadas en contextos específicos.

En el capítulo segundo nos abocamos a reconstruir los sentidos y hacerlos de los directivos teniendo en cuenta la complejidad del gobierno de la escuela media. En ese contexto institucional intentamos comprender sus saberes cotidianos como así también aproximarnos a los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos en tanto explicaciones y argumentos.

A continuación se presenta la perspectiva de los alumnos sobre el horizonte cotidiano de la escuela, principalmente en dos niveles de análisis: la problemática de las relaciones en el aula en el marco del orden normativo institucional y la trama de relaciones en la que se juega la tensión con la alteridad social de los jóvenes y sus pares.

En el capítulo cuarto nos ocupamos de las miradas y voces docentes sobre la conflictividad en la escuela, a partir de sus decires en las entrevistas y sus discusiones en los talleres institucionales. Sobresale aquí la emergencia del malestar cotidiano y la expectativa de reconocimiento social y vincular que no encuentran en sus prácticas.

También integran este libro dos desarrollos extensionistas que emergieron del proyecto de investigación, ambos becados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba durante el año 2007 y que fueron dirigidos por Daniel Lemme y Marina Tomasini. Uno es el proyecto "Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión" que Valeria Marinengo y Mariela Arce exponen en el capítulo quinto y otro es el proyecto "Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares"

presentado por Carla Falavigna y Florencia D'Aloisio en el último capítulo.

Queremos agradecer a los directivos y profesores que nos permitieron acceder a sus establecimientos escolares, a los alumnos que participaron en los grupos de discusión y los apoyos recibidos por la Facultad de Psicología, el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la SECyT de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **Orden normativo escolar, sujetos y conflictos. Referencias teóricas y metodológicas <sup>1</sup>**

*Horacio Paulín y Marina Tomasini*

"Por distintas razones en cada escuela, toda norma aparece negociable. Posiblemente esto sea el resultado transitorio del pasaje del sistema disciplinario tradicional al novedoso, basado en las pautas de convivencia, pero sin duda es imprescindible reconstruir reglas de convivencia allí donde ésta parece haber sido erosionada." (Kessler G. 2002: 110)

En las últimas décadas, y mas marcadamente a partir de los años noventa en nuestro país se han sucedido diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. Para algunos autores 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. *"Por mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía, por medio de conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una época"*. (Dubet y Martuccelli, 1998: 11)

Esta representación de la relación escuela y socialización se basa en la resolución de una paradoja: la formación de actores

---

1. Este capítulo fue elaborado a partir del texto del Proyecto de Investigación Orden normativo escolar, sujetos y conflictos, período 2004, SECyT U.N.C. cuyos autores fueron Daniel Lemme y Horacio Paulín.

sociales integrados y a la vez sujetos autónomos y críticos. Interesa destacar que en la base de este pensamiento radica una concepción funcionalista de la relación entre los individuos y las normas. Estas últimas traducen el conjunto de valores sociales "moralmente correctos" de una sociedad que deben generarse en el comportamiento de los alumnos puesto que hay una concepción antropológica pesimista acerca del niño y del adolescente: son seres "salvajes", "naturales", e incompletos a los cuales es necesario imprimir una educación moral de la cual la disciplina es la herramienta privilegiada. *"Mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores. Así fue considerada por la sociología clásica la que postulaba la identidad del actor y el sistema."* (Dubet y Martuccelli, 1998:63)

La desidealización de esta "paidea funcionalista" hoy cobra vigencia al poder comprender que la escuela no solo no ha favorecido los objetivos igualitarios que pudo proponerse sino que, al igual que otras instituciones de la modernidad, ya no cumple con aquella imagen de matriz generadora de rasgos de una identidad social homogénea en los sujetos.

En relación a esta crisis del modelo escolar es cada vez más evidente el desencadenamiento de fenómenos de violencia relacionados con las instituciones educativas que también ponen en crisis los saberes y conocimientos previos que permitían regular las relaciones de los miembros de la escuela.

Los fenómenos de violencia en los espacios escolares han sido ampliamente investigados, y se cuenta con un importante acervo de información considerablemente bien establecida. Habitualmente 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 iguales, 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).

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. Desde fines de la década de los noventa se han puesto en marcha una multiplicidad de programas de prevención e intervención con la finalidad de orientar a los centros educativos en esta línea.<sup>2</sup>

Ahora bien, como plantea Moreno: *"la calidad intrínseca de un programa "de laboratorio" de ningún modo asegura el éxito a la hora de aplicarlo en un contexto institucional dado, ante pro-*

---

2. Como algunos ejemplos de estos programas se pueden destacar: Prevención de la violencia: Creando escuelas más seguras en el estado de Nueva York, Ministerio de Educación del Gobierno de EEUU; Proyecto SAVE Sevilla anti-violencia escolar. Rosario Ortega, España; y Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, María José Díaz Aguado Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.

En Argentina cabe mencionar el Programa de Convivencia Escolar de la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde 1998. El Programa Nacional de Mediación, Ministerio de Educación Nacional desde 2003 y la creación del Observatorio Argentino de Violencias en la escuela en 2006. Se crea en Francia en 1998 el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y en 2005 se realiza el II Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas, Belem-Pará-Brasil.

blemáticas muy concretas y por parte de docentes **con un conjunto de creencias, percepciones y expectativas muy determinado**".<sup>3</sup> Y fundamentalmente "debemos decir que parece evidente que la utilización de cualquiera de estos programas en un centro educativo debe enmarcarse en una "política" global del centro en relación con los temas de convivencia, y en una adaptación precisa del programa a las características y posibilidades peculiares de dicho centro." (Moreno, 1998).

Estos argumentos, entre otros, fundamentan la necesidad de profundizar en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros de las instituciones educativas en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia.

Al delimitar esta problemática general en la reconstrucción de las perspectivas de los actores de la escuela media sobre la emergencia de conflictos entre el orden normativo y los diversos intereses, expectativas y experiencias que poseen, los siguientes interrogantes orientaron este estudio a modo de preguntas de investigación:

¿Qué construcciones de sentido despliegan directivos, docentes y alumnos para categorizar los problemas o situaciones críticas en sus relaciones con el orden normativo escolar?

¿Cuáles son los principales conflictos que reconocen y qué modos de resolución adoptan en la cotidianeidad escolar?

¿Qué aspectos incluyen en las explicaciones que construyen para comprender la emergencia de estos problemas?

¿Qué diferencias y similitudes existen entre las formas de percibir estos problemas de parte de los distintos actores de la escuela secundaria?

Nos propusimos como objetivos de investigación reconstruir

---

3. Las negritas son nuestras.

los sentidos que directivos, profesores y alumnos de escuelas medias atribuyen a la emergencia de conflictos en la cotidianeidad escolar y nos orientamos a relevar problemas y situaciones críticas que éstos reconocen en sus prácticas. Esto nos permite avanzar hacia la construcción de categorías que permitan comprender los casos estudiados no solo los matices de las visiones de cada grupo de actores sino también avanzar en la sistematización de modalidades de explicación y de abordaje de los incidentes críticos en la convivencia.

### Referencias teóricas para pensar nuestras preguntas.

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

Las visiones que reducen los conflictos escolares a aquello que se manifiesta en los alumnos, suelen ir asociadas a una noción individualista que pierde de vista su aspecto relacional. Asimismo se sustentan en una concepción disruptiva con cierto sesgo desviacionista y suelen tener un trasfondo a-histórico. En cambio sostenemos una noción de conflicto desde una perspectiva relacional histórica inherente a la presencia de diversidad de intereses y posiciones que se juegan en toda práctica social (Ball,

1994, Jares 1997).

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

Aunque se pueda entender teóricamente el conflicto escolar a partir de estas dimensiones teóricas, el situarnos desde una mirada del mismo como construcción social nos lleva a considerar fuertemente la perspectiva de los propios actores.

En ese sentido, desde una perspectiva comprensiva se considera que "*la teorización práctica de los legos*" no puede ser descartada como un obstáculo para la comprensión científica de la conducta, sino que es un elemento vital por el cual los actores sociales constituyen o producen sus comportamientos. Asimismo se sostiene que los acopios de saber a los que recurren rutinariamente los miembros de la sociedad se basan en un saber orientado pragmáticamente que se da por sentado o permanece implícito, conocimiento que el agente raras veces puede expresar en forma proposicional (Giddens, 1987). Por su parte, Schutz (1964) recupera la versión de Max Weber de la "acción provista de sentido" y su énfasis recae en el estudio del "mundo del sentido común o el mundo cotidiano". Considera que la imputación de sentido a las experiencias implica una mirada reflexiva del actor sobre el acto y es algo que solo puede realizarse retrospectivamente, sobre actos ya realizados. La comprensión de la conducta de los otros puede examinarse como un proceso de tipificación por el que el actor aplica esquemas comprensivos aprendidos para

capturar los sentidos de lo que aquellos hacen. Estos esquemas implican una totalidad de "autoevidencias" y son de índole pragmática, sirven para responder a otros, pero no podrían ser explicados como teorías conscientemente formuladas.

En cuanto a la perspectiva de sentido de los directivos se la piensa en el marco de las prácticas de gestión caracterizadas, siguiendo a Margarita Poggi (2001), desde los componentes de simultaneidad, indeterminación e inmediatez constitutivos del marco institucional escolar (multidimensional y complejo); con amplitud de objetivos y demandas en la tarea de dirección y cada vez más situada en entornos socioculturales específicos y diversos.

Las distinciones entre *conocimiento proposicional académico* y *conocimiento práctico reflexivo* que propone Margarita Poggi para analizar la práctica de los directivos y del profesorado en general sirven de categorías teóricas iniciales para nuestro contexto conceptual de referencia.

Los educadores 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 y docencia va a determinar los estilos de desempeño que adoptarán dichas prácticas (Poggi, 2001) 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 conocimientos es clave para analizar la puesta en marcha de las lecturas y acciones de los directivos en determinada problemática. Además, se presume un componente de flexibilidad situacional presente en los procesos subjetivos e intersubjetivos que evita caer en aproximaciones meramente racionalistas o meramente

reproductoras de la cultura en las prácticas escolares.

Nos interesa indagar los aspectos de este conocimiento práctico del mundo escolar puesto en juego por parte de los directivos y profesores, en la comprensión y abordaje de los conflictos en la escuela; particularmente las visiones y sentidos que este sector le atribuye a la emergencia de los conflictos que se despliegan entre el mundo adolescente y la institución escolar. Sin embargo hemos tratado de distinguir el lugar y las posiciones de los profesores en el campo educativo con respecto a los directivos ya que los primeros construyen su perspectiva desde un centramiento en su oficio de enseñar y la preocupación por el gobierno del aula. De tal forma que su percepción del conflicto, sus representaciones del orden y de la disciplina están determinadas en parte por su ubicación en la organización escolar, las relaciones de poder que juega con sus colegas y directivos y la realización cotidiana de su oficio.

En cambio si enfocamos la mirada en los jóvenes, podemos plantear que el problema de las relaciones conflictivas entre orden normativo institucional y alumnos remite a la relación entre el proceso de socialización escolar y los procesos de subjetivación que se tramitan en la adolescencia. Este es uno de los temas centrales que se recupera desde la Sociología de la *"experiencia escolar"* (Dubet y Martuccelli 1997). Estos autores definen a 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.

Atendiendo al concepto de *"experiencia escolar"* de Dubet y Martuccelli anteriormente mencionado, se puede señalar en este caso, la participación activa de los alumnos en las construcciones de sentido y significación (propias o de grupo de pares) que realizan en relación a las normas; teniendo en cuenta la idea de *"experiencia"* desde su lugar de *"...trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo."* (Dubet y Martuccelli, 1998: 21).

En relación a estos aspectos, como apunta Emilio Tenti Fanfani a partir de la obra citada de Dubet y Martuccelli, se supone una serie de *"particularidades"* propias de los estudiantes secundarios, en donde pueden observarse algunas concepciones, principios y modalidades de conducirse que los caracterizarían y pueden dar cuenta de la participación de sentidos, significaciones y valores propios de este tipo de alumnos, a diferencia de los alumnos de niveles primarios.<sup>4</sup>

Este autor menciona que existe para los adolescentes una *"diversidad de las esferas de justicia"* vinculada a la existencia en el colegio de *"diversos ámbitos de justicia"* y ya no una sola *"unidad normativa"*, por ello *"...el adolescente percibe que existen distintos espacios de juego con distintas reglas"*, de este modo, por ejemplo: *"...los resultados escolares diferentes no deben engendrar tratamientos diferentes"* (Tenti Fanfani, 2000: 6).

También recuperamos de Dubet y Martuccelli el concepto de *"principio de reciprocidad"* donde se puede observar que los

---

4. No se trata de un esencialismo de los adolescentes o de los estudiantes secundarios, sino que estos autores piensan la construcción socio institucional de la adolescencia en tanto que subjetiva de determinada manera a estos actores. Como propuesta teórica nos permite pensar como se sitúan los jóvenes en la escuela frente a la experiencia escolar.

adolescentes establecen una visión más compleja y política de las relaciones sociales en la escuela que los niños de primaria “*El principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor alumno no es unidireccional...*” (Tenti Fanfani, 2000: 6). Respecto a este aspecto, Dubet y Martuccelli señalan: “*La reciprocidad sustituye a la obediencia “natural” (...) Los colegiales ven su establecimiento como un sistema político complejo (...) no protestan contra la autoridad: exigen más bien consideraciones personales y reciprocidad de actitudes.*” (Dubet y Martuccelli, 1998: 190-191).

Por otra parte, se señala en esta etapa la “*emergencia de estrategias escolares*” de los adolescentes como una forma de alcanzar los objetivos que se proponen en la escuela: “*...el adolescente percibe que para tener éxito es preciso desplegar una estrategia, es decir que se requiere hacer uso del cálculo, definir objetivos, elegir medios adecuados para los mismos, desplegar la acción en el eje del tiempo, saber esperar, etc....*” (Tenti Fanfani, 2000: 6).

El planteo central es que se daría el desarrollo de una subjetividad no escolar con la que explica la tensión entre el estudiante y el adolescente; es decir que, el adolescente transita aspectos de su propia subjetividad y de su vida social a distancia o en paralelo a la escuela, lo que se traduce luego en conflictos al buscar integraciones entre su vida escolar y no escolar.

Por ello señalan Dubet y Martuccelli (1998) que la escuela es un espacio y tiempo donde el encuentro de docentes y alumnos no está asegurado, a partir de las diferentes perspectivas que cada uno construye. Los primeros no pueden ignorar cuando se pone en duda su autoridad y los segundos tratan de darse distancia con la normativa escolar y en esa tensión se juega el espacio privado que la escuela debe poder preservar pero ¿hasta dónde?

En el mismo sentido, le damos relevancia en la emergencia

de conflictos al sistema de relaciones entre pares que suele constituirse como un “mundo aparte” del mundo escolar. Felicity Haynes (2002) señala que hay un conjunto de *normas globales* que pueden ser cumplidas por los grupos de alumnos sin ninguna discusión ni reflexión sino por costumbre y en parte por un deseo de “encajar” en el estilo comportamental de los pares. Muchas veces estas normas se oponen a las propias de la escuela y a las expectativas de los educadores, por ejemplo, denunciar a un compañero que copió en un examen puede considerarse un acto de traición. También se destaca que estas normas tendrían un sentido protector de la lealtad en el seno del grupo. Este planteo hace pensar que los alumnos no necesariamente tienen un sentido de lealtad con la escuela, sino que realizan intentos de oponerse a la responsabilidad colectiva del establecimiento educativo, lo que desde la pedagogía crítica se denomina como “procesos de resistencia”. Esto podría estar ligado con la dependencia de las medidas de control externas, ya que en muchos casos son los profesores y administradores quienes no consideran la participación de los alumnos en el proceso disciplinario sino que se apoyan en medidas de control externas, en gran parte ineficaces. Ello puede producir que los alumnos se disocien de la comunidad escolar, lo cual se agudiza por la falta de capacidad negociadora que incorpore los valores de los alumnos y les permita responsabilizarse de sus actos.

Al decir de Jorge Baeza Correa (2002) nos interesa recuperar la distinción entre rol y distancia de rol (como espacios entre las exigencias de las estructuras institucionales objetivas y las vivencias subjetivas de los actores) para pensar el proceso de apropiación. Este se concibe como multisituado y colectivo lo que se corresponde con una concepción del educando como sujeto activo en la construcción de su realidad escolar a partir de “saberes” y “saberes hacer” que les permiten dar sentido y significado a lo que hacen y viven.

Desde un sentido común escolar se piensa habitualmente que

el cumplimiento de las normas depende solamente de un conocimiento por parte de los alumnos del contenido de las normas (aquello que se prescribe y proscribire) y también de las consecuencias posibles del incumplimiento (tipo y grado de las sanciones). Pero en esta concepción ingenua no se tiene en cuenta los procesos de apropiación del sentido de las normas y sus fundamentos valorativos que son producto de encuentros intergeneracionales donde se supera la solicitud adulta de mera obediencia o conformismo con las normas.

Desde una perspectiva que destaca la constitución del "sentido social", Helen Haste (1990) señala que las normas sociales no sólo regulan los comportamientos para la interacción social (aspecto prescriptivo) sino que constituyen parte del marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo, ya que conllevan un conjunto de explicaciones y argumentos asociados, característicos de una determinada visión socio-histórica. O como señala Giddens (1995) las reglas presentan dos aspectos: la constitución del sentido y la sanción de modos de conducta social. Esta distinción entre *la prescripción definida en la regla y el valor o sentido* que la sustenta hace ver que el sostenimiento del orden normativo depende de los procesos intersubjetivos entre los sujetos que conforman las instituciones con resultados diversos: la confrontación, el consenso, la aceptación parcial, la resignificación, etc.

Así como hemos destacado algunas condiciones de conflictividad inherente a las instituciones escolares en sí mismas, también pensamos que algunos emergentes del actual contexto de las escuelas secundarias de nuestra región son necesarios de tener en cuenta en este estudio. Uno de ellos es que los equipos educadores tienen dificultades importantes para reconocer la implicación de su accionar en la emergencia de conflictos a nivel disciplinario y eventualmente en situaciones de violencia entre alumnos y entre adultos y adolescentes en la escuela. (Garay y Gezmet 2000,

Poggi 2001, Lemme 2001).

Otra cuestión, relacionada con la anterior, es que el sistema normativo vigente en las escuelas medias ofrece poca flexibilidad para tratar las situaciones críticas que se están presentando en este contexto histórico y que no permite un abordaje de estos problemas que no derive necesariamente en el apartamiento de los alumnos de la institución y cada vez tiene más dificultades para asegurar el disciplinamiento de los sujetos escolares como ocurría en otras décadas (Narodowsky 1993, Alterman, 1999, Paulín 2002).

### **Apuestas metodológicas para reconstruir perspectivas de sentido.**

Para abordar el problema planteado optamos por un diseño de investigación cualitativo 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. Estos tipos de estudio son los más propicios a la hora de reconstruir las perspectivas o puntos de vista desde los cuales se analizan los problemas de la práctica en que determinados actores se ven implicados. 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 trabajamos en el diseño 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.

Seleccionamos como primeros casos dos establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba de gestión pública (Caso A) y privada (Caso B) que nos permitieron un acceso en condiciones de inserción que facilitaron la aceptación a colaborar con el estudio. A partir de operaciones de nuestro teórico se incluyeron indagaciones posteriores en otra escuela de gestión pública (Caso C).

Caso A	Escuela pública dependiente del Estado provincial. Ubicaba en el Centro de la ciudad. Cuenta con tres turnos que conforman un total aproximado de 900 alumnos de sectores socio-económicos medios y bajos. En las últimas cohortes ha recibido a alumnos de familias inmigrantes (de países limítrofes). Cuenta con 180 profesores, tres directivos y no tiene equipo técnico profesional.
Caso B	Escuela Privada. Cuenta con un solo turno y atiende un número aproximado de 400 alumnos de sectores medios y medios altos. Ubicada en la zona sur de la ciudad. Habitualmente la mayoría de los alumnos proviene del nivel primario de la misma institución. Cuenta con 80 profesores, dos directivos y un equipo técnico profesional con psicóloga y pedagoga.
Caso C	Escuela pública dependiente del Estado provincial. Ubicada en la zona centro-sur de la ciudad. Cuenta con tres turnos que conforman un total aproximado de 1200 alumnos de sectores socio-económicos medios y bajos. Cuenta con 110 profesores, tres directivos y con equipo técnico profesional compuesta por una psicóloga.

En cuanto a las técnicas de construcción de los datos trabajamos con entrevistas semiestructuradas individuales y grupales con miembros de los equipos directivos. Estas últimas se desarrollan en el marco de reuniones y talleres acordados con las instituciones en los cuales se realizan devoluciones parciales de resultados cumpliendo con una de las características de los diseños cualitativos como es el intercambio de análisis e interpretaciones sobre la problemática entre investigadores y actores sociales que acceden a colaborar con la investigación social.

Con los alumnos se decidió seleccionar a grupos de cuarto año, conformados por jóvenes entre quince y dieciséis años, de diferentes turnos y de ambos sexos. La opción por este tramo de la escolaridad se debe a que es el momento en que se conforman nuevos grupos de clases o divisiones, producto de la elección de especialidades y además porque los jóvenes están en la mitad de la escolaridad media lo que hace que dispongan de una práctica social en tanto "alumnos de la secundaria".

Con ellos se utilizó la técnica del grupo de discusión. Esta elección se fundamenta en la posibilidad que ofrece -a diferencia de otras técnicas de carácter grupal o individual- de recuperar las visiones y sentidos sociales y en su adecuación al trabajo con adolescentes.

El grupo de discusión constituye un dispositivo que permite en el seno de una situación de interacción grupal, discursiva y comunicacional, la reconstrucción y re-ordenamiento del sentido social (Canales y Peinado, 1995). Una de las limitaciones de esta técnica esta dada por la *artificialidad* (Valles, 1999:305) de la misma, es decir, la ausencia de observación directa por el investigador de los contextos naturales en los que se desarrolla la acción, la vida cotidiana de las personas reunidas en los grupos de discusión. Es por ello que se opta por la combinación de la técnica de discusión grupal con técnicas de representación teatral ya

que por un lado consideramos a estas últimas como las más apropiadas para contrarrestar dicha limitación y por otro constituye un dispositivo que opera como disparador de sentidos permitiendo a los sujetos interactuar y expresarse no solo a través de la palabra sino también mediante el lenguaje corporal. El objetivo central es la objetivación de esa realidad cotidiana que ha sido recortada en la construcción de un libreto para poder dramatizar con miras a producir un trabajo de reflexión, es por esto que las situaciones teatralizadas siempre tendrán un desenlace abierto para promover dicha reflexión.

En el trabajo con los alumnos se les pidió que representaran situaciones de conflicto entre compañeros/as y luego entre docentes y alumnos/as. Cada escena se filmaba y era observada por el resto de compañeros que no participaba de la representación, luego se establecía un espacio para comentarios en el cual el coordinador - investigador solicitaba la expresión de pareceres sobre las situaciones observadas.

En cuanto al análisis de la información se optó por el Método Comparativo Constante de acuerdo a los desarrollos de Glaser y Strauss (1967). Dicho método nos permitió la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianeidad institucional a partir de un interjuego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida asegurando la construcción de categorías remitidas al material empírico y buscando ajustar las interpretaciones al contexto local de investigación.

Al no tener la pretensión de construir modelos teóricos sobre la conflictividad en la escuela media, que quizás sea una ambición posterior a este estudio, nos hemos limitado a trabajar cumpliendo con los pasos de codificación abierta (Valles, 1999; Flick, 2004) de los registros de entrevistas, grupos de discusión y de escenas, para luego avanzar en la construcción de categorías de análisis, algunas más enlazadas teóricamente desde el comienzo

con nuestro contexto conceptual de partida y otras que fueron emergentes de nuestro particular encuentro descriptivo e interpretativo con los datos.

En el análisis decidimos centrar la mirada de cada actor (directivo, docente y alumnos) sobre su particular punto de vista acerca de los conflictos en tres ámbitos de relaciones y prácticas diferenciadas: el aula, las relaciones entre alumnos y las relaciones de cada actor con el orden normativo institucional. Esta estrategia de análisis nos permite conservar un esquema de comparación que si bien nos obliga a seleccionar y realizar operaciones de reducción de la información, tiene la ventaja de favorecer la organización del análisis sobre todo a partir de ser un equipo numeroso que realiza su trabajo de campo en varias unidades de observación.

Por otra parte la construcción de esquemas donde se muestran las relaciones entre las categorías tienen como objetivo sintetizar la información y nuestra particular lectura interpretativa de las situaciones, escenas y relatos que nos narraron los distintos protagonistas de las escuelas que recorrimos en estos últimos cuatro años.

## Bibliografía

ALTERMAN, N. (1998). *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados, UNC.

BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BAEZA CORREA, J. (2002). *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática*.

*Educación Secundaria un camino para el desarrollo humano*, (163-184) Santiago de Chile: UNESCO.

CANALES, M. Y PEINADO, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coord.): *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Síntesis: Madrid.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

FLICK U. (2004). Codificación y Categorización. En Flick, U., *Introducción a la Investigación cualitativa* (pp. 192-212) Madrid: Morata.

FUNK, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

GARAY, L. y GEZMET, S. (2000). *Violencia en las escuelas. Fracaso educativo*. Córdoba: F.F.y H. -U.N.C.

GIDDENS A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: 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.

HASTE, H. (1990). La adquisición de reglas. En Bruner y Haste (eds.) *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño* (pp. 155-182). Paidós: Barcelona.

HAYNES, F. (2002). Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela? Gedisa: Barcelona.

JARES X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, (53-73)

KESSLER G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. IIFE - UNESCO: Buenos Aires

LEMME, D. (2004). Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis. En *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Maldonado H. (Comp) Buenos Aires: Lugar. (144- 174)

LEVINSON, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de Estados Unidos. *Perspectivas*, UNESCO, 28 (4). (601-615)

MOOJ, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.

MORENO OLMEDILLA, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, (189-204).

NARODOWSKY, M. (1993). Especulación y castiguen la escuela secundaria. Buenos Aires: Espacios en blanco. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro.

ORTEGA, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 192-215.

------(1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. Revista de Educación, 313, 143-158.

------(1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas*, UNESCO, 28 (4). (587-599)

PAULÍN, H. (2000). Escuela media, adultos y adolescentes entre el conocimiento y la convivencia escolar. *Ciencias Sociales*, 3, 67-77.

------(2006). *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia*. Córdoba: Editorial FF y H y Universitas Libros.

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

SCHUTZ, A. (1964). *Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común*. Buenos Aires: Amorrortu.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Una escuela para adolescente. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF- Losada.

VALLÉS, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VASILACHIS, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

### De la complejidad del gobierno de la escuela media

*Daniel Lemme y Horacio Paulín*

*"...Si quieres construir un barco, no reúnas a tu gente para que busquen la madera, preparen las herramientas y distribuyan las tareas. Solo despertada en sus mentes el deseo irrefrenable por el mar infinito..."*

*Antoine de Saint Exupéry*

Tradicionalmente la función directiva se ha relacionado a procesos de planificación racional de la acción institucional: organizando, coordinando, planificando, controlando y evaluando los resultados. Este paradigma racionalista, como se plantea en el Capítulo 1, no corresponde de manera directa con la actuación cotidiana de los directivos en las escuelas, y mucho menos en contextos socio-históricos de transformación y cambio.

Según algunas investigaciones (Mintzberg, 1975; Stewart, 1982; Hopes, 1986) se pone de manifiesto que los directivos más que planificar responden continuamente a necesidades perentorias e inmediatas, pasando de un tema a otro y respondiendo a las necesidades del momento. Además plantean que esa dinámica de la acción en su tarea cotidiana los lleva a confrontar lo que hacen, con lo que consideran que deberían hacer, produciendo sentimientos de insatisfacción profesional e impotencia.

En función de la posición privilegiada que ocupan en el ámbito educativo, la teoría clásica de la administración racional y el sentido común de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se supone que los directivos poseen una información total y confiable de lo que acontece en la institución y en sus acoples con el medio. Por el contrario según las investigaciones citadas, se verifica que existen innumerables situaciones de la dinámica institucional que los directivos desconocen o que lo hacen por vías informales, verbales y coyunturales (la charla en el pasillo, la especulación o el rumor, constituyen muchas veces las vías de información preponderantes) produciéndose una cantidad de "puntos ciegos" sobre el acontecer de la escuela o una serie de datos que no se registran de manera formal, lo que impacta negativamente en la delegación de actividades y en los procesos de toma de decisión.

En síntesis estos antecedentes concluyen *“que los directores desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con un alto grado de fragmentación en sus tareas -por tanto con muchas interrupciones y dedicando a cada tarea períodos de tiempo muy cortos- y utilizando medios verbales fundamentalmente”* (Lugo M. y col. 1998:27)

Esta mirada sintética sobre la práctica efectiva de los directivos de las escuelas, toma mayor relevancia si se la contrasta con la variedad y complejidad de las tareas que constituyen su rol y función en una institución escolar.

En un intento de sintetizar los roles y funciones de los directivos María T. Lugo y col. (1998) construyen siete categorías en las que se incluyen las tareas que estos realizan en las escuelas.

La primera comprende aspectos personales como *“la dirección de sí mismo”* a través de la cual el directivo reflexiona sobre

su práctica, gestiona sus asuntos personales y su agenda, tramita el estrés propio de las diversas exigencias y expectativas que recaen sobre su persona, organiza el tiempo y el trabajo personal, etc.

La segunda se refiere a las relaciones interpersonales tanto internas como externas, sus funciones de representación, liderazgo, y negociación con otros actores de la comunidad, como las más importantes. Luego centra la atención en las tareas de comunicación e información que le corresponden frente a todos los estamentos del sistema y en particular a los miembros de la institución educativa.

La cuarta categoría se refiere a lo que denominan *“actividades centrales de la organización educativa”* entre las que se encuentran la organización de las actividades de la escuela, desde la delimitación de necesidades y objetivos, la distribución de las tareas para viabilizar la ejecución de los proyectos institucionales y la gestión del currículum, garantizando la coherencia y consistencia de la oferta educativa. Las acciones *“docentes”* desarrolladas por los directores en relación a alumnos, padres, su participación en grupos de trabajo al interior del centro y por último las tareas de evaluación del desarrollo de las acciones, de los procesos de trabajo y de los resultados en función de los objetivos estipulados.

La gestión de los recursos constituye otro rubro importante de la tarea de los directores, a los fines de posibilitar los insumos necesarios para los procesos puestos en marcha. Por último definen dos grandes bloques de actividades, la función de *“promoción del cambio”*, proponiendo y sosteniendo propuestas de innovación, como así también elaborando las resistencias que se originan frente a las transformaciones propuestas. Y el gran bloque de las *“situaciones contingentes”*, que implican la resolución de problemas no previstos, tanto materiales como interpersonales.

Además incluyen las actividades netamente administrativo-burocráticas que desempeña frente a los requerimientos del sistema.

En este listado tan exhaustivo de tareas del director o equipo directivo no se menciona de manera explícita su responsabilidad frente a la regulación de la convivencia escolar y su función específica frente a las situaciones de conflicto entre la normativa y los diversos miembros que interactúan en su seno, en todo caso queda subsumida de manera general en la función de liderazgo incluida en la segunda categoría.

En esta cuestión encontramos uno de los argumentos importantes para centrar esta indagación en los sentidos que despliegan los directivos frente a este aspecto, es decir qué concepciones sustentan su accionar frente a los conflictos y qué estrategias desarrollan para abordarlos.

Este recorte sobre los sentidos y puntos de vista de los directivos es sin duda una decisión en el marco de un proceso de investigación, que no pretende reducir la función directiva a la mera puesta en acto de los conocimientos, sentidos y concepciones, lejos de ello, la concebimos como una práctica que organiza y regula otras prácticas -principalmente las de docentes y alumnos (Lemme y otros 2003) - por lo tanto posee la complejidad propia de todo proceso de construcción de las prácticas sociales que no sólo incluyen aspectos subjetivos, como los conocimientos, concepciones y una trayectoria biográfica singular, sino aspectos objetivos como la posición social e institucional y que se recrea y se ajusta permanentemente en el marco de las interacciones psicosociales e interlocutivas ( Marc y Picard 1992) situadas en el marco de la dinámica de las instituciones.

Desde esta perspectiva de análisis reconocemos que, si bien todos los establecimientos educativos comparten en términos generales los lineamientos de una política educativa, (en lo que

respecta a la propuesta curricular en todos sus aspectos), un régimen normativo y administrativo burocrático (con algunas especificidades según sean de gestión pública o privada) y una cultura escolar encarnada en una serie de símbolos y ritos homogeneizantes y normalizadores (que se encuentran en crisis frente a las transformaciones económicas, políticas, culturales de la sociedad de principios del siglo XXI) cada escuela tramita de manera diferente las prescripciones, demandas y exigencias del contexto y adecua las características de su oferta educativa y sus pautas disciplinarias, en base a un ideario escolar singular construido en función de los avatares de su propia historia.

Del mismo modo, las pautas de funcionamiento interno, los estilos de gestión, el grado de participación en la construcción de la propuesta educativa, las relaciones de poder entre los actores institucionales, varían de un establecimiento a otro, constituyendo modos de hacer, juzgar y valorar, propios de esa institución y que mediatizan las relaciones de sus miembros entre sí y con el afuera, generando un estilo o idiosincrasia institucional que implica a su vez un modo de respuesta instituido a los eventos disruptivos (Cf. Fernández, L. 1998).

Para dar cuenta de la singularidad de cada centro educativo resulta fecundo apelar al concepto de "*estilo institucional*" acuñado por Lidia Fernández. Esta autora conceptualiza al estilo como "aquellos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, y relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico". El concepto de estilo "alude a la recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un orden natural de las cosas." (Fernández, L. 1994)

El lugar particular que ocupa el directivo en una escuela, sin duda le confiere una posibilidad de influencia sobre las características del "estilo" pero no deja de estar a su vez coaccionado por este, en tanto aspecto central de la cultura institucional.

Estas consideraciones resultan importantes a la hora de valorar los resultados de ésta investigación, en tanto limitan las posibilidades de generalización de los mismos, pero permiten, a su vez, acceder a un aspecto de las prácticas directivas poco exploradas, centrando la atención en las construcciones de sentido de los directivos para hacer frente a la conflictividad institucional.

Antes de desarrollar los aspectos centrales de la perspectiva de los directivos en relación a los interrogantes de investigación, es necesario plantear que la primera recurrencia que surgió del análisis de los datos, es el reconocimiento de estos actores de la dificultad de abocarse a "*tareas pedagógicas*" tales como el seguimiento de las actividades de los docentes y alumnos, la planificación y evaluación curricular, etc., por los "excesivos" requerimientos de las tareas organizativo-administrativas. Plantean que lo primero debería ser lo central de su función y todos los directivos coinciden en que el surgimiento de situaciones imprevistas a resolver en la gestión les impide brindarle más tiempo a esta actividad. Las características de heterogeneidad, multiplicidad y simultaneidad en las tareas de los directivos de escuelas ya son resaltadas con frecuencia en la bibliografía sobre el tema como mencionamos arriba y se ratifican en los casos estudiados (Poggi 2001).

Las categorías de análisis que nos permiten reconstruir la mirada de los directivos parten de tres interrogantes iniciales en este estudio: cómo caracterizan las situaciones conflictivas en la escuela, qué explicaciones desarrollan sobre la emergencia de las mismas y qué modalidades de abordaje de las situaciones proble-

máticas reconocen en su práctica cotidiana.<sup>5</sup>

### **Caracterización de las situaciones conflictivas**

En general los hechos o situaciones de conflicto con la estructura normativa caracterizados como indisciplina o violencia por los directivos no difieren de los planteados en la bibliografía especializada (Moreno, 1998) particularmente hablan de "*indisciplina*" cuando se refieren a situaciones que interrumpen el desarrollo del trabajo áulico y usan el término "*violencia*" para calificar agresiones físicas, verbales o daños a bienes muebles o inmuebles. Denominan "*transgresiones a las normas*", a conductas como fumar, no ser puntuales o tener una presentación en la vestimenta no convencional a ciertos parámetros de la cultura adulta. Particularmente en estas transgresiones se encuentran implicados tanto los alumnos como los profesores, ya que los directivos señalan la dificultad del control tanto para unos como para otros.

Esta sintética categorización que surge del discurso de directores y vicedirectores de escuelas secundarias, evidencia una clasificación y graduación de los conflictos aparentemente en función de la frecuencia, gravedad, impacto en el desarrollo de las actividades de la institución, incluso podría pensarse cierta percepción de novedad en relación a las prácticas regulatorias instituidas o tradicionales.

Si bien, entonces, desde el conocimiento proposicional académico no se dudaría en afirmar que todas las situaciones descritas constituyen "transgresiones a normas" de distinto tipo, y que la estructura normativa de una institución regula las interacciones y comportamientos de los sujetos en todos sus ámbitos; en

---

5. En las citas de entrevistados, las siglas D1 y VD 2 corresponde a Directora y Vicedirectora del caso B, escuela privada, D3 y VD4 corresponden a Directora y Vicedirector caso A escuela pública.

el discurso de los directivos las transgresiones aparecen como ligadas o enlazadas a diversos referentes nocionales-normativos. Esto nos lleva a conjeturar que la idea de "indisciplina" remite a modos específicos de pensar la relación adulto-adolescente, la relación docente-alumno, el lugar y la valoración de la autoridad, desde concepciones o conocimientos prácticos probablemente fundados en la trayectoria vital y escolar de estos actores, que la noción de "transgresión a las normas" por su parte se relaciona a concepciones de gestión institucional más académicas, que han intentado en los últimos años instituir otros modos de regulación en consonancia por ejemplo con concebir a todos los miembros de la escuela (alumnos y docentes) como sujetos de derecho. La idea de violencia se liga a concepciones más amplias dominantes en el espacio social y que la asocian con algún tipo de agresión y daño.

*VD 2: "No hay situaciones conflictivas graves digamos... partiendo desde ahí, pero hay situaciones conflictivas de mal comportamiento en el curso eh... mal comportamiento en todo sentido, desde conversar mientras el profesor está dando la clase, de... 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 dice " yo trabajo en escuela marginal y jamás en la vida me pasó esto" eh... se largó a llorar, o sea no se, tal vez porque pensó que era con ella, un curso difícil, un curso que sistemáticamente tiene problemas de conducta, ¿en qué sentido? eh... conversan, le tiran papelitos a la profesora, le tiran tiza..., bueno de escupir ¿me entendés?, de conversar todos juntos. Hoy vinieron acá unos chicos que estaban masticando papel y que no se como fue que de casualidad, que escupieron y que llegó al pizarrón (se ríe)... es el mismo curso que lo intervenimos.*

*No es grave, no es que acá un chico te venga con un cuchillo, ni que se pegan, son como...o sea pequeñas cosas que suman y hacen de que... mal comportamiento... y todos dicen que se portan mal*

*¿entendés? y que hay indisciplina..."*

*D1: "Y básicamente la agresión verbal de ambas partes o sea de los chicos a los docentes y de los docentes a los chicos".*

*"Sí... o sea..." parecen tontos", este... del adulto al alumno no?, este... la amenaza "si no haces tal cosa vas a tener tal sanción", que después no se aplica, donde de algún modo el adulto empieza a retroceder en cuanto a su autoridad frente al grupo no?"*

*D1" Y de los chicos a los adultos también esta cuestión de , de eh... y bueno " si no tiene ganas de trabajar quédese en su casa", este... eh... insultos con palabras bastantes pesadas (se sonríe) esta profe que acaba de entrar por ejemplo, que realmente tiene un trato espectacular con los chicos, un alumno la mandó a la m..... directamente, este o "vieja" y todo lo que viene detrás no? Allí vemos la violencia...*

En el siguiente fragmento, esta directora alude no solamente a conflictos originados por los alumnos sino especialmente a situaciones donde se observa claramente la participación de los docentes en un modo de vinculación con los primeros que a su juicio favorece el conflicto en la relación.

*D3: Si, por ejemplo, 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 bastante, que sí me asustaron. Si bueno, al docente también lo sancioné en esa oportunidad, porque ya cuando dos alumnos se agarran a las piñas en el curso, el docente donde está ¿no?(...)No, violencia, violencia así extrema, como se han observado en otros colegios, no, yo creo que lo más violento es las piñas que se dan, cuestiones de piñas.*

*"Las reglas de la escuela", para esta directora incluyen un abanico variado: pautas normativas de la generación adulta que considera sancionable los usos de la estética en el cabello, junto al cui-*

*dado de la salud y la puntualidad.*

*D3: ...siempre estamos detrás de las transgresiones a las reglas de la escuela. 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) o el tema de fumar en la escuela o llegar tarde...*

## **Explicaciones y argumentaciones sobre la emergencia de conflictos**

Nuestra indagación parte del supuesto teórico, de que los actores, en este caso directivos de escuelas medias, disponen de concepciones, de un acervo nocional y conceptual al que se remiten a la hora de responderse a la pregunta de ¿por qué ocurren las situaciones que ocurren? ¿Cómo se explica que se produzcan hechos no previstos o no deseados? También consideramos que este proceso reflexivo, generalmente no es una acción sistemática, que precede lógicamente y temporalmente a las acciones que se ponen en marcha para abordar los problemas. Por el contrario de algún modo se evidencia que la explicación de estos procesos se produce en un momento posterior a la acción, muchas veces ante el fracaso de la misma, o como en este caso, frente al requerimiento o la interrogación producida por otros.

En esta línea es que solicitamos a los directivos que expliciten los argumentos que han construido para explicar la emergencia de conflictos. Las respuestas son variadas, generalmente se desprenden del relato de alguna situación particular, a partir de la que ensayan explicaciones, en las que se desagregan factores y relaciones entre variables de orden diverso que nos permiten construir algunas categorías de las argumentaciones que, para los entrevistados, adquieren eficacia explicativa. Estas categorías no siempre se integran entre sí, otras se yuxtaponen o privilegian

lógicas de causalidad lineal muy cercanas a las características de algún hecho o situación de conflicto que ponen en el foco de la reflexión. Entendemos que esta es una de las características del conocimiento práctico objeto de nuestra investigación, y adquiere relevancia en tanto constituye los esquemas previos desde los que se puede intervenir a la hora de favorecer la construcción de una práctica reflexiva, al ponerlos en tensión con otros marcos conceptuales y permitir su re-construcción frente a problemáticas similares a las experimentadas en su experiencia de gestión.

## **La historia personal-familiar de los alumnos**

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 indisciplina y la producción y tramitación de los conflictos.

En cuanto a las características personales de los alumnos hay un criterio evolutivo cronológico que prima en la mirada de los directivos.

*D.3.: si, los actos de indisciplina se pueden manifestar en todos los cursos...Primer año, entre los once y los doce, es un cambio para ellos tan grande, en el nivel medio pasan a doce materias, están un poquito asustados medio cuatrimestre y ahora el otro no hay tantos actos de indisciplina, si el docente tiene un buen dominio del aula, no hay actos de indisciplina. Después se entran un poquito más a avivar, y a hacer trampas, pero así son travesuras tontas, el segundo año es la edad, esos trece años, es el cambio, el segundo año seguro que hay alguna cosita, alguna travesura, es el cambio del niño al adolescente o entrar a esa etapa, cambio físico, hormonal, psicológico, todo allí, entonces segundo siempre es problemático, bueno y también se ven esas cachetadas con esa fuerza que tienen ¿no? Que ellos no miden su fuerza, ellos ven que te está creciendo el pie, la mano, el cuerpo la altura, pero lo mismo, se tiran y por ahí, se pegan, se golpean, se pelean. Bueno, siempre,*

*segundo es para no sacarle los ojos de encima, y el tercero bueno, ya se relaja, ya es la otra edad, ya entramos a los quince y bueno, ya están más cancheros es como que el fuerte cambio que... ya se va calmando un poquito, y ya se enamoran, y no quieren estudiar, se relajan en el estudio, ahí se nota un poquito y hay que ajustar. Y ya en el cuarto, quinto y sexto, que ya entramos a los dieciséis años, diecisiete, dieciocho las problemáticas que pueden ser es prender el cigarrillo, se van al baño a hacer la chupina, supongamos que son esas cositas..*

Las dificultades en la crianza de los hijos, sobre todo la puesta de límites y escaso tiempo compartido son señalados fuertemente como elemento explicativo de las transgresiones en la escuela.

*D3...estos chicos son muy especiales. ...ellos necesitan ser escuchados, porque no tienen quien los escuche en la casa, no tienen. Vienen de hogares uniparentales, tienen una mamá, o el papá o la abuela, eso es un gran porcentaje, un gran porcentaje entonces, si llegan a la casa, muchas veces no tienen un tutor, y si lo tienen no lo escuchan, porque tienen otros hermanos, otras situaciones problemáticas...*

*VD2 ¿porqué suceden estas cosas? por cuestiones de 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 y con la sociedad desde la escuela, 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 ( golpea la puerta un chico y lo atiende) que 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 se que, 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... a parte detrás de cada chico hay una realidad, una familia, una historia, uno por ahí no puede creer de chicos que los ves, o sea no tienen problemas de conducta sin embargo tienen problemas de aprendizaje, chicos que se quedan de año, chicos que en realidad tienen desinterés, o sea no ponen empeño de que van a aprobar la materia, hay otros que les va mal porque no tienen ganas, porque son chicos inteligentes y bueno detrás de eso hay toda una realidad social muy fuerte ¿no? que pesa".*

### **El contexto social, económico y cultural**

Otras explicaciones remiten a características del contexto, en particular las situaciones de pobreza y exclusión social, las modificaciones en el orden de la cultura, generalmente 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 es muy poco lo que creen poder hacer. Este último señalamiento resulta muy importante a nuestro entender, ya que permite inferir la existencia de una apreciación de que el contexto socio cultural ha cambiado, sin que ello logre interpelar a los valores de la propia generación adulta o la estructura organizacional y la cultura institucional de la escuela secundaria.

*D3 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.*

*VD4 lo que objetivamos como violencia generada por grupos de alumnos que intenten golpearse a la vista de nosotros, si bien ha*

*habido algunos problemas como en todo colegio, porque la violencia es como la irradiación, no hay irradiación cero. Acá nos estamos irradiando (señala la luz fluorescente) con gases raros, vamos al patio nos estamos irradiando por el sol. La violencia es un hecho, está dentro de la pos-modernidad, imposible de sacarla en este momento....*

*VD4 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... 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.*

*E: ¿Por qué será? ¿Qué le parece a usted, que cosas han cambiado?*

*VD4 Para mí han cambiado los valores. Así como le dije recién que se ha perdido el respeto. El año pasado ustedes son testigos de lo que ha pasado en la escuela media, una barbaridad, una profesora no lo deja ir al baño y se pone a orinar en el curso, le han quemado los bancos. Si eso no es perder el respeto, los valores, se ha perdido la humildad, a lo mejor se ha perdido un poco de ética. Antes se respetaban a las personas mayores, hoy día los tratan de viejos. Es lo que uno observa, lo que a mí me rodea. No se respeta a la autoridad (lo dice con mucho énfasis) está bien siempre es una injusticia.*

Estas explicaciones centradas en el contexto se especifican incluso en grupos de pertenencia de los jóvenes, (barras, barrios, ex-alumnos expulsados por alguna transgresión o por faltas) siendo los conflictos resultados de disputas de procesos de diferencia-

ción social y constitución de identidades de los jóvenes.

*D3 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.*

*VD4 Las normas, están las normas escritas y las normas orales, en la sociedad, yo creo que dentro de cualquier grupo, se encuentran muy bien determinadas cosas para que uno sepa cuando se porta bien y cuando no. Es evidente que los grupos étnicos, los jóvenes en el colegio, al conformarse como tales y al tener a lo mejor líderes que vienen o que provienen de alguna villa intentan por sus propios medios tratar de no hacer cumplir estas normas y se nos hace difícil.*

### **El contexto institucional y la relación docente alumno**

En otros momentos de las entrevistas los directivos se centran en explicaciones que involucran al centro educativo en general, a la formación de los docentes y por último a la relación docente - alumnos en particular.

En el caso B, (escuela privada) aparece una preocupación porque no logran consensos o acuerdos entre los adultos que se manifiesta en la heterogeneidad y arbitrariedad de encuadres normativos y prácticas de los docentes, y se le presenta como dificultad especial al directivo tener que "intervenir" frente a estas situaciones.

*VD2 Bueno hay cuestiones de la cultura 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 por empezar ponele y ... bueno hay como todavía cuestiones eh... cada uno digamos, 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 tratar a los chicos de determinada forma y decirle malas palabras y bueno porque yo me manejo así", entonces después resulta que los chicos repiten malas palabras en clase "ah pero el tutor nos dice malas palabras porque nosotros no podemos decir" y bueno entonces esas faltas de coherencia, de integridad de que todos trabajemos por lo menos con los mismos códigos, y bueno y ya es mucho decir y para el mismo lado eh... eso hace que tengamos el desgranamiento que tengamos en los alumnos y entonces ¿qué pasa?, uno no está de acuerdo con el uniforme, el otro no está de acuerdo con dictar las notas, el otro no está de acuerdo con pasar las notas, el otro no está de acuerdo con que tiene que tener buen vocabulario, que es todo burocracia por decirte y no bueno todo tiene que ser libre, resulta que ¿qué pasa?, y los chicos también te dicen " y no para que voy a anotar, y para que tengo que traer carpeta( sonrío) y para que tengo que anotar en algún lado y para que"...*

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.

En el caso del caso A (escuela pública). 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 atribuyéndole a esta carencia el

origen de la indisciplina en el aula.

*D.3: Si, si, si, la parte de secretaría también, y bueno hay que llevarlo, y bueno pero a mí especialmente me gusta dedicarme más tiempo a lo pedagógico, que no lo tengo. El seguimiento a los docentes, porque este año es un año muy especial porque se han jubilado muchísimos docentes los cuales uno no necesitaba estarles indicando tantas cosas, y 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, porque no hay docentes jóvenes entonces son o profesionales que nunca han ejercido la docencia que falta toda la preparación pedagógica, entonces también está generando en este momento problemas conflictivos en el aula, porque ese diálogo con el alumno, no está.*

*D.3: ...Hay un grupo bastante, un porcentaje alto de docentes que tienen sentido de pertenencia, por eso a mí me preocupa en este momento, el ingreso de los nuevos, y bueno pero me parece que como directora tengo que buscar estrategias y bueno, el lunes vamos a trabajar con los chicos y el miércoles yo hago una reunión a nivel de docentes para que haya una pequeña, aunque sea, integración o una mayor integración en la segunda etapa a ver si se puede formar equipos de trabajo o nuevos equipos de trabajo con éstos docentes porque si, es problemático. A mí ayer una docente de lengua me dice "directora, yo quiero que usted me aconseje, me diga algo, porque yo perdí el dominio frente al aula", yo se que ya lo perdió, porque yo tengo que ir a hacer sentar a esos alumnos y la docente no se da cuenta, es jovencita, entonces eso me preocupa*

*E: como que la indisciplina centralmente tiene que ver con el salón de clase y lo que hace... (Interrumpe)*

*D.3.: exactamente, exactamente. El docente que tiene dominio de grupo, que tiene un sentido de pertenencia, no hay ningún problema de éste tipo, porque estos chicos son dóciles uno los habla y entienden, no gritan....si el docente tiene un buen dominio del*

*aula, no hay actos de indisciplina...*

Hasta aquí los directivos cuando se refieren a las relaciones entre docentes y alumnos advierten situaciones conflictivas que centran la atención de manera sucesiva en tres fenómenos en particular.

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

b) La relación pedagógica en sentido estricto, la propuesta de enseñanza: preparan clases poco interesantes, "aburridas".

c) La relación del adulto con las normas: la transgresión de las normas por parte del docente habilita y justifica la transgresión del alumno.

En este último aspecto, es recurrente en los dos equipos directivos la enunciación acerca de las dificultades que se les presenta cuando los conflictos emergen a partir de la transgresión de los docentes a normas que se esperan que solo cumplan los alumnos.

*D1...un poco la demanda de los alumnos, "a mí me sanciona no?, me hacen firmar el libro de disciplina o me ponen amonestaciones pero ¿y al profesor que?", inmediatamente el chico está reclamando este mecanismo de sanciones para los docentes, personalmente considero que deberíamos tener algún mecanismo de este tipo, pero bueno no se ha charlado, imponerlo no me parece que funcione, este... y bueno todavía no nos hemos dado el tiempo suficiente como para poder instalar este mecanismo, no sé si de sanción o de rectificación no?.*

*(...)Cuando uno habla de sanción es como que inmediatamente parece que esto está mal y no le damos la posibilidad de rectificar esas acciones negativas sobre los chicos, (...)el año pasado me tocó mediar entre dos profesores que empezaron a discutir y parecía que ya se iban a las manos, entre un profesor varón con muchos años de antigüedad y una profesora muy joven de la*

*misma especialidad no?, entonces allí también me tocó mediar, tratar de hablar con ambos, a veces es como que también uno recurre a estos mecanismos que son hasta de extorsión digo yo, no? a esta persona adulta que fue quién más se excedió y se extralimitó en el vocabulario con esta profesora, se ha jubilado esta persona ahora, yo le planteaba que nos parecía tremendo tener que iniciar un sumario frente a esta actitud, no me ha tocado nunca actuar en esto y me gustaría que en los años que me quedan de escuela no tener que recurrir a esto, que es extremadamente violento para quien lo tiene que llevar a cabo no?*

*(...) el año pasado recurrí como medida de sanción a una profesora que le tiró un trabajo por la ventana a un chico, porque no le gustó lo abolló y lo tiró por la ventana, levantar un acta del hecho digamos no? que quedó en el legajo, pero bueno allí se terminó la sanción, para los chicos esto no es una sanción no? y no sé si para el profesor, porque bueno este año como que de nuevo con esta profesora tampoco tenemos demasiado éxito en cuanto a su trabajo con los chicos o sea en las escuelas de la provincia me parece que es un poquito más clara la cuestión del puntaje y toda la historia, la privada no tiene ese mecanismo.*

*VD2 : Está bien, eh...no, no hay (sonríe) son esos, esa es la cuestión dispar acá ¿no?, que por un lado está el reglamento para los alumnos y es bastante estricto en algunos puntos, los cuáles los podemos ver en el momento ¿no?, como las faltas, el uniforme, bueno la presentación, el buen comportamiento en clase y todo lo que significa, pero no hay un reglamento docente que uno... bueno diga está pautado... hay un reglamento docente que sale en la ley, en el estatuto pero no uno interno digamos, que cumpla bueno los deberes y obligaciones del docente, sí los derechos... bueno todos te los reclaman, pero no está pautado, entonces ¿qué pasa? vos por ahí le cerrás la puerta a las 7:45hs a los chicos y a los docentes también, o sea les pones media falta o un cuarto de falta a los chicos porque llegan tarde y al docente no le pones un cuarto de falta, ponele a mí me pasó yo tengo como bueno como un problema de entrada, por lo que te dije de que el cargo mío no está legitimado y ... hay varios docentes que sistemáticamente llegan tarde y eso también es una falta de respeto para los alumnos, en una*

*oportunidad bueno ya eran 25 minutos tarde que habían llegado, la hora tiene 40 minutos, entonces bueno yo en la asistencia puse 25 minutos tarde, esa profesora que yo le puse 25 minutos tarde bueno( sonríe) montó en cólera por decirlo de algún modo y se enojó, se enojó muchísimo.*

*D3... 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 chico, 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 ya son 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.*

Como se observa, para estos tres directivos no solo es claro que la transgresión adulta se relaciona con la erosión de la legitimidad normativa en la escuela sino que también expresan dificultades en el "disciplinamiento" de sus colegas.

### **Modalidades de abordaje de los conflictos**

A lo largo de las entrevistas los directivos, describen situaciones de conflicto, ensayan argumentaciones para explicarlas y refieren acciones que ponen en marcha para enfrentarlas.

Este conjunto de acciones, aparentemente muy variadas, pueden categorizarse con bastante claridad, en función de los agentes que originan o están involucrados en la situación de conflicto; en particular alumnos o docentes.

#### **Cuando los alumnos son los protagonistas del conflicto**

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

El primer ítem resulta en esta secuencia una condición necesaria, existen normas que generalmente tipifican conductas reprochables, especificando la sanción correspondiente y son conocidas por los alumnos. Ante la transgresión se aplica la sanción; "le aplico la norma" plantea una directora. Simultáneamente comienza aquí un proceso de "diálogo" que se presenta como una instancia que tiene por objetivo que el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia, se haga cargo de las consecuencias que le acarrea la transgresión. En este punto no se refieren reflexiones sobre el sentido de las normas o sobre los efectos de los actos en otros sujetos o en el desarrollo de las actividades; por el contrario fue más recurrente el énfasis está puesto en las consecuencias que la sanción puede generar para el sancionado; con una modalidad que prioriza el consejo o la instrucción desde el punto de vista del adulto, por sobre la escucha, la producción de interrogantes y la búsqueda de instaurar una interacción conversacional que favorezca la reflexión incorporando la perspectiva del alumno.

*D.3. ...Y bueno ante una situación conflictiva, yo en éste momento hago un análisis del conflicto, de la situación, veo cómo se va a una solución, una mediación pero cuando a mí me tocó, ni siquiera pude opinar. El conflicto existió, la sanción y listo, nada de opinar, nada de mediación, es decir, yo estoy más con esa época, lo que he vivido de secundario de allá, pero me parece que esto; esto es bueno, que se de la situación problemática, ver quien tuvo la culpa, se habla, se arma el consejo de convivencia, se hace un*

*replanteo del problema, ver quién tuvo la culpa, porque a veces puede ser injusta una situación, de cada medida y bueno, a veces hay que mediar, muchas veces hay que mediar, consensuar...*

*E: ¿no tienen consejo de convivencia? Porque mencionó el consejo de convivencia*

*D.3: si. Los cursos, eligieron un profesor asesor. Entonces suscitada una situación problemática en el aula, se busca el profesor asesor, al preceptor, y aquí tenemos ayudante de gabinete. Bueno, si no se ha resuelto allí, o es bien grave, supongamos un chico que llego a las dieciocho amonestaciones, que se hace con ese chico, entonces nos reunimos los profesores del curso, gabinete, preceptor y dirección y bueno, y vemos cuál es la situación, (...) Con amonestaciones no nos ha sucedido, no ha llegado, pero si el tema falta, si el tema falta y no es solamente a lo mejor, que falte porque el chico no entro a clase, tenemos el caso de chicas embarazadas o chicas que han sido mamá y después no pueden llevar la asistencias, entonces ya llegó a las veinticinco entonces nos reunimos, bueno, es buena está más o menos aprobada, opinan, les damos cinco más y ya llegamos a las treinta, y ya dice la legislación que más de treinta no, "¿Qué hacemos?" y bueno, tenemos que formar ahí entre todos el consejo de convivencia, y queda libre, porque la legislación dice que queda libre, pero la dejamos rendir y la ayudamos un poco(...) y bueno eso lo resuelve el consejo de convivencia, todos, los directivos, profesores del curso, preceptor, gabinete, hay un compromiso de todos*

*E: ¿los alumnos participan de alguna manera ahí?*

*D.3: también el alumno, y también el alumno*

*E: El involucrado*

*D.3: El involucrado. Y se puede, también a veces han participado los dos representantes del curso*

*E: Para el consejo o para otra actividad son representantes?*

*D.3: si, si siempre cuando vienen a hablar yo digo, no vengan todos a dirección, vayan siempre los representantes que sean la voz del curso para que yo los pueda escuchar, y atender más rápido*

*D.3: "...si el chico opina que las amonestaciones no tienen impor-*

*tancia para él, la escuela a lo mejor pone la medida disciplinaria pero no tiene consistencia esa norma institucional."*

*E: "como que no trabajara las normas"*

*D.3: "claro, no ha trabajado las normas, entonces que va a pasar si el chico no les da importancia, cuando llegue a las diecinueve, ¿qué va a hacer ese directivo? No es poner por poner, sino que el chico tiene que tomar conciencia primero, por eso es el replanteo del conflicto, llamarlo al chico, a ver... ¿vos sabes que fumaste, vos te hacer cargo, vos te fuiste de la escuela?, sabes que irse de la escuela son diecinueve, y qué vas a hacer si ya tenés veinte, a partir de ahora ¿Qué vas a hacer? Pasarle la situación problemática que el ha generado a ver cómo la va a resolver ¿vos sos conciente? yo les digo, no hay excepción de la norma, y ya llegó la situación conflictiva a dirección, yo no puedo hacer excepción, yo estoy para que se cumpla esto".*

Además de esta secuencia bastante normalizada, se relatan intervenciones aisladas, como en el caso B (escuela Privada) orientadas a la reflexión pedagógica sobre algunas conductas transgresoras de los alumnos en forma colectiva y en el caso caso A (escuela pública) se menciona un trabajo constante a través del cual se recuerda insistentemente a los alumnos las normas de la escuela, ("machacar") los "hábitos" que se espera que adquieran.

*D3: Si, yo al hacerme cargo de la gestión en Octubre del 2003. El chico no conocía la norma institucional, porque nuestro colegio ya el otro período cuando yo estuve 2000, 2001, hace un proyecto de convivencia, muy bien, y se establecen las normas de convivencia. Dentro de las normas de convivencia el régimen de sanciones, digamos así. Pero después la gestión anterior un poco que a veces el directivo no quiere aplicar la sanción, o no se quiere comprometer mucho por distintas causas, entonces se relaja mucho la disciplina. Pero los alumnos en general, yo al mantenerme en muchos cursos, yo me mantuve en todo este... cuando no fui directora, los primeros, los segundos y los terceros que los tengo ahora, cinco horas de matemáticas, ellos ya me conocen mucho, y ya saben que*

*tengo una personalidad que se tienen que portar bien, que no es que se estén tirando la tiza. Entonces cuando asumo en la dirección, les hago leer las normas, que es la convivencia, 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... Por ejemplo vamos a hacer el lunes nosotros un taller de convivencia, eso le he propuesto yo a los docentes, pero a nivel de alumno, que ellos se hagan una autoevaluación, una... quiero una reflexión del docente con el alumno en el aula, que ocupe tres horas. En todos los cursos el día lunes, en los tres turnos, que ellos se miren hacia adentro, que hicieron... en que mejoraron, en que no mejoraron, si mejoraron o no, sus proyectos, que les pareció, que se proponen... Todavía no organizo bien las actividades pero esa es la idea que tengo para el día lunes...*

*D.3 .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 si, " 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.*

### **Cuando los protagonistas del conflicto son los docentes**

Como ya mencionamos en la categoría de análisis: *Explicaciones y argumentaciones acerca del por qué del conflicto*, los directivos manifiestan dificultades para intervenir ante las arbitrariedades de los docentes con relación a cuestiones referidas a la enseñanza, la evaluación y la disciplina en el aula.

Los directivos tienen modos de proceder más rutinarios y definidos a la hora de intervenir frente a los alumnos mediante la "mediación" o la puesta de sanciones, el consejo o "machaque"; pero más ambiguo y poco definido a la hora de hacer frente a

situaciones similares cuando las protagoniza un docente u otro agente educativo de la escuela. Mencionan muchas dificultades para lograr rectificaciones de los docentes sobre su práctica o la posibilidad de poner "sanciones" a los mismos, muchas veces reclamadas por los alumnos o por otros agentes educativos.

*D1... Cuando uno habla de sanción es como que inmediatamente parece que esto está mal y no le damos la posibilidad de rectificar esas acciones negativas sobre los chicos, sobre los chicos o sobre los mismos compañeros, el año pasado me tocó mediar entre dos profesores que empezaron a discutir y parecía que ya se iban a las manos, entre un profesor varón con muchos años de antigüedad y una profesora muy joven de la misma especialidad no?, entonces allí también me tocó mediar, tratar de hablar con ambos, a veces es como que también uno recurre a estos mecanismos que son hasta de extorsión digo yo, no? a esta persona adulta que fue quién más se excedió y se extralimitó en el vocabulario con esta profesora, se ha jubilado esta persona ahora, yo le planteaba que nos parecía tremendo tener que iniciar un sumario frente a esta actitud, no me ha tocado nunca actuar en esto y me gustaría que en los años que me quedan de escuela no tener que recurrir a esto, que es extremadamente violento para quien lo tiene que llevar a cabo no?, de todos modos se que existe como este... como instrumento administrativo. Sí el año pasado recurrí como medida de sanción a una profesora que le tiró un trabajo por la ventana a un chico, porque no le gustó lo abolló y lo tiró por la ventana, levantar un acta del hecho digamos no? que quedó en el legajo, pero bueno allí se terminó la sanción, para los chicos esto no es una sanción no? y no sé si para el profesor, porque bueno este año como que de nuevo con esta profesora tampoco tenemos demasiado éxito en cuanto a su trabajo con los chicos.*

*VD2.No hay pautas claras en ese sentido para los docentes, se está tratando o sea se está empezando ¿no?, eh... por ahí se han hecho talleres, en realidad se hizo uno solo como empezando, porque hay una crisis de los chicos, hay como una crisis institucional y vos decís bueno, si la crisis es de los chicos en realidad debe ser un problema nuestro porque debe haber pautas que no son muy*

claras para los chicos y bueno ahí saltó por ejemplo, el tema del recreo, del timbre digo, que la profesora de computación que siempre están en el gabinete le dijo a los chicos "porque no llegaron a horario", porque la profesora puede poner llegadas tardes en cada hora digamos, "ah no profesora que estábamos esperando el segundo timbre", "¿Cómo el segundo timbre?", "Sí el segundo timbre". Bueno al rato escucha... "ve que hay un segundo timbre". Es institucional, es nuestro (sonríe) o sea el problema es nuestro, que pasa vos le vas a decir a los proInmediatamente y yo te puedo asegurar que pasan 5, 10 minutos y dan vueltas y bueno salen de la sala de profesores y siguen charlando, en realidad también es un problema de los docentes que no se pueden reunir pero otras veces no, o sea porque tiene que hacer un trabajo puntual con algún otro curso, con alguna otra área entonces en el recreo, más 10 minutos más, aprovechan para charlar pero otras veces están charlando de cualquier cosa y deberían ir al curso, entonces como vas a esperar que los chicos vayan al curso a la hora que toca el timbre si los docentes no van al curso y los chicos saben eso, si ellos...( se ríe) o sea te pescan al vuelo mucho más rápido de lo que nosotros pensamos, o sea ellos te observan y ellos saben como son las pautas acá, te puedo asegurar, yo trabajé en otro colegio, si ellos supieran que el profesor está en punto o a los 2 minutos que tocó el timbre los chicos ya están adentro eh... o sea es como la cultura de acá de esta escuela, entonces bueno la Directora es la que siempre dice "los chicos son reflejo nuestro, son reflejo de los adultos".

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

vas posteriores a dichas situaciones.

### **Reflexiones, conjeturas e interrogantes: otra mirada sobre el análisis de los datos**

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

Se presenta así una fragmentación del marco explicativo que relaciona linealmente hechos de conflicto con factores postulados como desencadenantes del mismo y que no se logran articular con otros factores o dimensiones que se utilizan en la explicación de otros hechos o situaciones conflictivas. La narrativa de los directivos se asienta fundamentalmente en ejemplos de una casuística muy diversa que responden a la complejidad de las situaciones que abordan en su práctica cotidiana.

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

tural.

A partir del análisis realizado, fundamentalmente desde las categorías *Explicaciones y argumentaciones...* y *Modalidades de abordaje*, podemos inferir que predomina en los equipos directivos entrevistados una concepción disruptiva y contingente del conflicto, es decir se lo piensa como un accidente indeseable en oposición a un estado de armonía y orden, en algunos casos más centrados en la individualidad del alumno y en otros casos con mayor inclusión de factores socio-contextuales.

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

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, y que se promuevan acciones sistemáticas o proyectos institucionales, a los fines de generar modalidades de resolución de conflictos como un aspecto central de la propuesta educativa de la escuela.

Otras concepciones del conflicto como la *interpretativa* o la

---

6. 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.

*crítica*, descriptas por Xavier Jares (1997), no fueron frecuentes en el discurso de los directivos, aunque se presentaron algunos de sus rasgos en aquellos que podían acercarse a un pensamiento más multidimensional y multicausal para explicar la emergencia de los conflictos.

La concepción *hermenéutico interpretativa*<sup>6</sup> piensa al conflicto como un problema de percepción entre los sujetos, se lo considera inevitable y positivo para estimular la creatividad de los grupos y las instituciones.

Desde la *perspectiva crítica*<sup>7</sup>, 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 situaciones problemáticas, sin olvidar el contexto histórico y social.

En este punto nos parece clave preguntarnos por qué adquieren estos rasgos de disruptividad y negatividad las expresiones sobre el conflicto en los equipos directivos.

Es posible que estos modos de argumentación estén relacio-

---

7. 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 solo 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.

nados con la expresión recurrente de los directivos sobre la dificultad que tienen de centrarse en la dimensión pedagógica de las prácticas educativas y el abocamiento casi exclusivo en las tareas que ellos mismos denominan "administrativas organizativas" o situaciones contingentes e imprevistas. También es llamativo que en la primera expresión de los directivos sobre su quehacer no haya aparecido la referencia a tareas relacionadas con la atención de las situaciones de conflicto en las relaciones entre los distintos miembros de la escuela.

En segundo lugar se puede decir que las formas de describir su proceder muestran el límite del supuesto de un control racional absoluto de las intervenciones de los directivos y de sus efectos, dado que un modelo racional "implicaría un análisis minucioso y detallado del conjunto de variables que se articulan en una situación particular determinada" (Poggi 2001:19), y como vemos en las argumentaciones de los directivos aparece una fragmentación en los marcos explicativos lo que daría cuenta de que un tipo de análisis racional solo podría realizarse en momentos posteriores a la acción ya acontecida y en espacios y tiempos específicos en que los directivos puedan desarrollarlos sin la urgencia de la acción inmediata. Es decir, que lo que está presente en las prácticas de gestión institucional no son sólo rastros de un conocimiento proposicional académico sino la emergencia de creencias, supuestos y representaciones sobre la disciplina y el orden escolar, y sobre los modos de "conducir la institución"

---

8. 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 gestión de los alumnos, sus aprendizajes y su educación. (Obin 1996)

probablemente contruidos en su historia escolar y personal, mas que en una formación académica para la gestión.

Asimismo si las prácticas de los directivos se presentan con recurrencias caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad<sup>8</sup> y la indeterminación (Poggi 2001), esto constituiría también 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 frente a la esfera del control de la disciplina en la escuela) 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 intermediarios, de carácter colegiado 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.) Este aspecto es relevante porque la presencia de las decisiones en soledad de los directivos sumados a la ausencia de espacios de deliberación y de evaluación de las modificaciones realizadas en la gestión institucional de la convivencia es un claro indicador de los obstáculos presentes para la mejora continua de los procesos organizacionales.

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, y 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 que la prescriben, 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 para desarrollar cambios institucionales.

Ahora bien, nos interesa destacar que estas formas de asumir las prácticas, el unipersonalismo directivo y el aislamiento docente (que pueden definirse como características de la cultura escolar como plantea Hargreaves (1996) pivotean sobre las condiciones estructurales de la organización escolar que como sabemos establecen restricciones espaciotemporales y políticas muy fuertes para pensar en las escuelas escenarios alternativos de cambios posibles en torno a la cuestión de la disciplina y la convivencia escolar. Nos referimos a dos restricciones particulares que se originan desde la configuración estructural del puesto de trabajo (del profesor en nivel medio: su limitación al desempeño por "horas-clase" frente a grupos de alumnos" en ausencia de espacios y tiempos institucionales de encuentro y trabajo en equipo con otros actores de la escuela y la fragmentación de su desempeño distintas unidades educativas en horas-clase por cargo, sin políticas de concentración horaria por establecimiento.

Estas dos restricciones explican o al menos nos permiten situar en un contexto de condiciones objetivas las tendencias (aparentemente sólo personales) de los directivos al asumir "decisiones en soledad" y de los profesores a no construir espacios de deliberación y de participación en la gestión institucional. En par-

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

## Bibliografía

BALL, S. (1994): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BARDISA RUIZ BARDISA RUIZ, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* 15.

FERNANDEZ, L. (1994) *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*.

FERNANDEZ, L. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas Teóricas*. Bs. As: Paidós.

HARGREAVES A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.

HOPES, C. (1986) Report on the Intervisitation Programme in the Federal Republic of Germany. *European Forum on Educational Administration*.

JARES X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar, *Revista Iberoamericana de Educación Número* 15.

LEMME, D. y Otros. (2003) *Documento Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad -ATEC-* Proyecto Apoyo a la Gestión Directiva. Dirección de Proyectos y Políticas Educativas.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

LEMME, D. (2004) La violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis, en Maldonado, H. Comp *Convivencia Escolar: Ensayos y experiencias* (144, 174) Bs. As.: Lugar.

LUGO, M. y Col. (1998) La función directiva, Bs. As.: Ministerio de Cultura y Educación Argentina.

MARC Y PICARD (1992) La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación, Barcelona: Paidós.

MINTZBERG, H. (1975) The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review* 53: 49-61.

MORENO OLMEDILLA, J. (1998) Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa En *Revista Iberoamericana de Educación* 18. España: OEI

OBIN.J. (1996) La formación profesional de los directores de escuela, Caracas: Fundación Polar.

POGGI, M. (2001) La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Bs. As.: IPE UNESCO

STEWART, R. (1982): Choices for Managers. McGraw-Hill: Englewood Cliffs, NJ.

### **Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista**

*Javier López, Horacio Paulín y Marina Tomasini*

"En cambio sostener que entre las generaciones, entre los sujetos de edad, entre los que comparten una experiencia educativa contemporánea, hay un hiato, un vacío, un desfase insalvable, una brecha, nos permite comenzar a pensar la educación de otra manera. Por un lado requiere admitir que ese desfase provoca malestar y que ese malestar se tolera y se torna productivo si hay un horizonte futuro tanto para la generación joven como para la generación adulta, educadora." (Carli, 1999:177)

#### **Introducción**

Dentro de los propósitos de este estudio de investigación, centrados en reconstruir los sentidos desplegados por distintos actores de la escuela sobre los conflictos que emergen entre orden normativo escolar y alumnos, en este capítulo en particular vamos a considerar la perspectiva de los estudiantes. Se analizan las perspectivas compartidas acerca de eventos conflictivos cotidianos y cómo tales construcciones de sentido los orientan en diversas situaciones de la vida escolar, aunque afirmar que hay una relación entre las perspectivas de sentido y las acciones no supone concebirla de manera lineal.

La perspectiva de los alumnos sobre los conflictos escolares no puede pensarse como desarticulada de aquella de los profesores y directivos. Sin embargo, entendemos que se puede analizar con cierta especificidad y que ésta está dada principalmente por la posición que los jóvenes ocupan en el sistema educativo. Para la institución son alumnos y esto, como se planteaba en la introducción, se pone en tensión con una subjetividad no escolar, lo que supone que hay aspectos significativos de su vida social que se transitan con mayor o menor distancia de las expectativas escolares y puede producir diversos conflictos que se manifiestan en la escuela (Tenti Fanfani, 2000).

La complejidad de la vida escolar para los jóvenes está dada, en parte, en que participan en al menos dos órdenes: I) el mundo de la escuela, que incluye su desempeño y rendimiento académico, las relaciones con profesores y directivos y la adecuación del comportamiento al orden normativo escolar; II) el mundo de las relaciones con los compañeros, que aunque en parte aparece regulado por la escuela, lo trasciende.

La tensión entre estos dos órdenes de relaciones permite comprender la emergencia de ciertos comportamientos, particularmente en el aula. En algunos estudios (Renold 2001) se ha propuesto que, de modo más notable en los varones, el humor serviría para romper la imagen de esfuerzo o logro académico. Así, por ejemplo, etiquetarse a sí mismos como "barderos" puede servir para contrarrestar sus implicaciones en el trabajo académico. Prácticas como los juegos de lucha, el balanceo en las sillas, el lanzamiento de objetos parecen servir también para evadir la percepción del "chico aplicado que hace su tarea". De modo que constituir una imagen frente a los compañeros es un "trabajo" significativo para los jóvenes y no desprovisto de consecuencias. Según se analiza en el citado estudio, en las relaciones con sus pares los chicos están expuestos a ser categorizados y marginalizados por "diferentes". Los criterios para producir clasificaciones

son variados, van desde la forma de hablar, la manera de vestirse, la música que se escucha, los deportes que se practican, etc. Pero fundamentalmente estas lógicas clasificatorias ponen en juego procesos de relación social entre posiciones dominantes y posiciones subordinadas. Producir una clasificación del/los "otro/os" como diferente/es ubica a quienes hacen la clasificación dentro de una categoría dominante, como "normal". Al mismo tiempo quedar posicionado en una categoría devaluada puede ser un pasaporte para que algunos sean blanco de hostigamiento y acoso por parte de otros compañeros.

Según ha analizado Mónica Maldonado en un estudio realizado en el contexto local, la pertenencia a un grupo implica negociaciones y transacciones. Aunque la autora destaca que es desde el espacio social que se irá definiendo, qué capitales se ponen en juego: "La posibilidad de pertenecer a un grupo, de ser adscrito y de adscribir a un grupo, se mide en la cantidad de capital puesto en juego, capital socialmente considerado positivo que regula las distancias, las proximidades, los alejamientos, las incompatibilidades de todos y cada uno de sus miembros. Pero es en la lucha por imponer tal o cual clasificación donde los protagonistas se unen o dividen, se subordinan o imponen." (2000: 86). Según analiza Maldonado, ciertas clasificaciones empleadas por los chicos para referirse a compañeros que forman parte de "otro grupo" remiten a ideas peyorativas, despectivas o descalificadoras, tales como "moco", "moluscos", "nerds".

Por cierto que estas clasificaciones muchas veces pueden ser promovidas y/o reforzadas desde el marco escolar. Como señala Vanderstraten (2000) en la clase los chicos son enfrentados permanentemente con oposiciones tales como bueno-malo, éxito-fracaso, positivo-negativo. Si bien este autor enfoca esta cuestión más bien en su aspecto pedagógico, es decir, cómo estos significados motivan y desalientan el logro escolar, es interesante esta idea y la preocupación centrada en la mirada acerca de cómo

los/as jóvenes reaccionan cuando son constantemente confrontados con estas opciones (sarcasmos, cinismos, invención de un lenguaje propio, etc.). Por lo tanto, lo que se produce en la relación docente-alumno, particularmente en el ámbito áulico, puede impactar de diferentes modos en el ámbito de las relaciones entre compañeros. Así, algunos docentes pueden promover las prácticas de denuncia ante ciertos hechos acontecidos, pero desde la óptica de algunos jóvenes que participaron en nuestro estudio, estos actos considerados como "buchoneos" pueden tener consecuencias desfavorables para quien lo practica (por ejemplo ser hostigado).

Pero así como los alumnos generan clasificaciones de sus compañeros/as, que traslucen jerarquías de valor y que parecen orientar determinadas prácticas, lo mismo sucede con respecto a los profesores y las situaciones áulicas. En algunos estudios pioneros en el tema ya se ha analizado que los alumnos construyen un conjunto limitado de definiciones típicas o idealizadas de las situaciones y los docentes, tales como los profesores "duros" o estrictos y los "blandos" con respecto a las prácticas disciplinarias (Furlong, 1978). Se señaló que los jóvenes construían definiciones de un profesor ideal y uno de los criterios de juicio centrales era la capacidad para mantener el orden y la disciplina. Los catalogados como profesores "blandos" eran aquellos en cuyas clases se podía molestar, a quien se les "podía tomar el pelo", "mortificar", etc. (Gannaway, 1978).

En trabajos más recientes (Vanderstraeten, 2000) se indica que, pese a que la asimetría y la jerarquía entre docentes y alumnos es parte de las configuraciones estructurales que marcan las interacciones en la clase, los maestros necesitan establecer y defender su autoridad frente a los alumnos y éstos a su vez disponen de un "criterio oficial" para juzgar el comportamiento de sus profesores. Así, cualquier falla para mantener la disciplina implica un riesgo de que sea visto como debilidad y pérdida de autoridad, lo cual puede ser explotado por los alumnos. Según

Hammersley (citado en Vanderstraeten, 2000), para que los docentes impongan exitosamente el orden asimétrico en las interacciones de la clase, deben volver a proclamar su autoridad en ciertas circunstancias para ser reconocido como tal.

Así es que: "La organización social de la escuela no sólo sirve para la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se busca transmitir, sino que también da lugar a sistemas de comunicación, reparto del poder, hábitos de trato humano, emociones y sentimientos en los que se incluye algo más que información objetiva. Un mundo complejo de valores, explícitos unos e implícitos otros, atraviesan los ámbitos de convivencia escolar". (Ortega, 1998:651).

Como vemos la escuela es, entonces, una institución destinada a la instrucción pero además y al mismo tiempo es un espacio socializador que promueve ciertas pautas de socialización a través de normas sancionadas por la misma y prácticas de vigilancia por sujetos que ocupan una posición de autoridad para que éstas se cumplan. Pero el establecimiento de las normas y su vigilancia alcanza principalmente a las relaciones entre los profesores y los alumnos, pero no siempre alcanza de la misma manera a las relaciones que los alumnos establecen entre sí. Siguiendo a Rosario Ortega (1998: 652): "...dichas relaciones, que crecen espontáneamente, también se organizan en base a convenciones, pero éstas no se explicitan de forma clara, entre otras razones porque el profesorado rara vez penetra de verdad en el sistema social que los iguales se proporcionan." Un planteo similar es el que hace Hartup (1987) cuando señala que las relaciones que los compañeros/as establecen entre sí en la cotidianeidad de la escuela suelen ser un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas.

De modo que si realizamos un recorrido teórico y de investigaciones previas que nos permita pensar en las implicancias que tienen las relaciones entre pares con el orden normativo escolar,

y acordando con lo que plantean Dubet y Martuccelli (1998) acerca de que existe un "triple estallido" en la escuela secundaria que está relacionado a 1- "la entrada a un universo normativo complejo [donde] la autoridad no basta", 2- el "sentido del estudio y del trabajo no valen por sí solos" y 3- la consolidación de una "cultura adolescente" opuesta o paralela a la cultura escolar, es que fundamentamos la relevancia de la comprensión de las perspectivas de significados de los alumnos acerca de lo que acontece en la escuela.

Desde ese marco, consideramos que es clave reconstruir localmente las líneas de sentido que los estudiantes despliegan en su experiencia escolar para lograr una comprensión más profunda de procesos y significaciones de manera contextualizada. Esto permitirá establecer líneas teóricas a partir de las recurrencias de sentido construidas en el contexto local.

En lo que sigue se analizará la perspectiva de los alumnos de los casos estudiados acerca de los conflictos escolares a partir de dos dimensiones: a) las relaciones con los profesores y directivos; b) las relaciones entre pares. En ambas dimensiones las categorías de análisis fueron construidas a partir de lo producido por los alumnos de cuarto año de las escuelas estudiadas en grupos de discusiones y sesiones de dramatización, tal como fue planteado en el capítulo 1.<sup>9</sup>

### **Sobre afectos, disciplina y enseñanza. Acerca de "cómo nos tratan, cómo nos enseñan, cómo nos amonestan"**

Podemos postular que los alumnos miran el conflicto en la relación con los docentes y directivos en clave de: *relación vin-*

9. En adelante, cuando se citen fragmentos de grupos de discusión con alumnos se utilizará la letra M. para designar la intervención de las chicas, V. para los varones y CO. indica las intervenciones del coordinador.

*cular, propuesta pedagógica y regulación disciplinaria.*

Los *modos de vinculación* de los profesores son mencionados como "trato", forma de "tratarnos" en tanto "categoría local" que hace referencia sobre todo a aspectos emocionales que se visualizan en los docentes (cercano, afectivo o distante, frío, interesado por el aprendizaje o desinteresado, respetuoso con los alumnos o arbitrario, etc.).

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

- y a él lo trató [el profesor] de... Usted es un pelotudo, que se yo lo trató re mal

- Si, me dijo '¿usted se.... Se recibió o es pelotudo?'

- Y cuando yo salí enojado del curso, a decirle a la preceptora, dijo: se recibió.

Se recibió de pelotudo". (Grupo de discusión A)

CO: Y en las clases que hay ese bullicio permanente, que ustedes no atienden ¿Por qué creen que pasa eso?

V: la de (asignatura A) como ser, porque la odian todos, y la de (asignatura B), es muy buena la profesora

M: es un amor, entonces como todos se agarran de que ella es muy buena, entonces empiezan a hacer lío.

V: no es mala, es buena profesora

M: sí, por ahí hay veces que parece que se estuviera por largar a llorar... me imagino que ella se debe sentir mal por lo que no le damos bola, bueno! Tampoco entendemos nada de lo que nos da (Grupo de discusión Escuela B)

En el siguiente cuadro se presentan algunos modos implicados en el "trato" docente desde las expresiones de los alumnos:

Buen Trato	Mal Trato
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendencia al diálogo</li> <li>- Demostración de interés por los alumnos como "personas"</li> <li>- "Adaptación" a los alumnos</li> <li>- "Hacerse respetar"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desinterés por las circunstancias de los alumnos</li> <li>- Confrontación constante</li> <li>- Insultos, "basureo" o "faltas de respeto"</li> <li>- Trato autoritario: "no te deja hablar"</li> </ul>

Otro aspecto considerado es la enseñanza de los profesores o "cómo da la clase" según sus propios términos. Se refieren a los modos de abordaje de los contenidos, considerando el impacto que ello tendrá en la evaluación de su rendimiento. Valoran la acreditación en primer lugar y luego, en otros casos, la posibilidad de aprender determinados conocimientos que juzgan como interesantes, "copados", o sea, que están relacionados con sus intereses más allá de la mera acreditación.

*M.: porque hay profesores que se sientan, nos traen libros y dicen, bueno "hagan esta guía". Y ya está.*

*V.: y después no te dicen si estaba bien o si estaba mal, nunca la corrigieron a la guía... y te toman prueba. Está todo mal.*

*M.: O por ejemplo, no se preocupan por saber quién faltó y decir "bueno, se lo explico...", porque yo justo había faltado una clase de lengua y no se qué...y después en una prueba decía no se qué cosa del poema y nunca había visto que había explicado el poema.*

*M.: la de matemática, ella se molesta en explicar...*

*V.: sí, porque si vos reclamás ella te explica...*

*M.: pero por ahí no tiene mucha autoridad para retar a los que están gritando...pero la de historia no, directamente ni se molesta..*

*M.: sí, la de historia... (risa)*

*V.: vos la llamás, ni va...te grita... (Grupo de discusión alumnos Caso A).*

*M.: El asunto que no tiene autoridad la profesora, porque es un lío el curso*

*M.: sí, a mi me pegaron en la hora de ella y ella me dijo no puedo hacer nada, yo no sé quien te pego, me metieron una hoja en el ojo.*

*CO.: Y en general cómo es el clima en el aula con estos profesores?*

*V.: denso*

*CO.: ¿Denso por qué?*

*V.: y porque sí, se sientan y no explican nada, cuando hablas te hacen callar*

*M.: y dictan guías y textos*

*V.: dictan guías y no explican y para la otra clase ya las tenés que tener hechas*

*CO.: Y en las clases es frecuente que haya mucho bullicio?*

*V.: sí, depende, según como se da la clase y el profesor*

*V.: hay algunos profesores que se hacen respetar*

*M.: sí, hay algunos profesores que se hacen respetar; dicen se callan o no explico mas y se ponen a escribir y ahí se callan todos.*

*(Grupo de discusión alumnos, Caso B)*

Si bien la recurrencia fue señalar aspectos negativos de la enseñanza de los profesores se mencionaron situaciones en el aula donde los alumnos consideran que se puede aprender con profesores que se relacionan de manera mucho más positiva.

*M: Hay clases como la de historia de la cultura. Ella se pone a hablar, y todos atienden.*

*M: Cosas interesantes, o nos da trabajos lindos para hacer.*

*V: Ninguno echa moco.*

*V: Dice si ahora siguen hablando yo corto la charla.*

*M: O una broma que hicieron*

*V: No son clases fáciles, así como así. Hay que prestar atención.*

*V: Taller de medios masivos también.*

*CO: Ustedes observan que en esas clases mas atractivas no pasan esas cosas?*

M: No, ella la hace a la clase, digamos, nos explica como tendrían que explicar todas. No como las clases de historia. Explica muy bien y dice bastantes cosas.

M: Pregunta varias veces a quien le cuesta más o si entendieron para volver atrás al tema.

CO: Según lo que dicen, hay alguna relación entre las materias que ustedes consideran que están mejor dadas o que son más atractivas y tipo de trato que el docente tiene con ustedes?

M: Ellos nos respetan nosotros los respetamos a ellos.

CO: Que no solo pasaría por como da la clase sino por el tipo de relación que tiene con ustedes...

M: Si nos hace participar por ejemplo esa de Historia de la Cultura nos hace participar.

M: Ah, de historia de la cultura. No, sí nos hace participar en clase... bien...por ahí nosotros le pedimos por favor que nos cuente historias de Córdoba, porque ella sabe muy bien la historia de Córdoba, y se nota que ha estudiado algo que le gusta, ella lo cuenta con mucha pasión entonces a todos nos atrae, todos se quedan callados, no corre una mosca... en esa hora de ella no corre una mosca, ella se hace valer. (Grupo de discusión, alumnos Caso A).

A partir de aquí, podemos reconstruir dos modos de categorizar las clases de los docentes:

<b>Modos satisfactorios de dar la clase:</b>	<b>Modos no satisfactorios de dar la clase:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- el docente brinda explicaciones o se "molesta en volver a explicar"</li> <li>-se observa interés por quienes tiene dificultades</li> <li>-tiene una presencia activa en el aula, motiva y logra captar el interés</li> <li>-hace participativas las clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-no explica o aclara mediante su discurso el contenido</li> <li>-asume un papel pasivo y les solicita que los alumnos trabajen con actividades, dictados y guías individuales o grupales pero no se observa presencia activa coordinando estas actividades.</li> <li>-no revela interés por los que tienen dificultades o necesitan más atención.</li> <li>-se evalúan contenidos no muy explicados y trabajados.</li> </ul>

Junto con la mirada de cómo se enseña, para los alumnos es importante cómo evalúan los profesores. Plantean que las calificaciones en los casos en que un alto porcentaje del curso desaprueba son producto o están asociadas a la deficiencia en las explicaciones de los temas de clase o a la evaluación de contenidos que no han sido desarrollados. En este sentido y a partir del discurso de los alumnos parece existir una arbitrariedad en algunos casos respecto de las evaluaciones tanto en los contenidos a evaluar como en la corrección de las mismas. En uno de los grupos se planteó que a partir de una evaluación en la que según ellos la docente fue muy exigente con las calificaciones, cometiendo incluso arbitrariedades, la relación de ellos con la profesora quedó resentida, no confiaron mas ella y el clima en el aula empeoró notablemente. También plantean que cuando la indisciplina es mucha la evaluación puede ser usada como castigo para regular el orden.

La expresión local, referida como “*maneras de dar la clase*” remite a un aspecto señalado por otros autores. Los conceptos “*tratamiento del contenido*” en Salord y Vanella (1992) y “*orden instrumental*” en Bernstein (1988), son dimensiones conceptuales de la relación educativa que hacen referencia a elementos similares definidos por los alumnos. Del mismo modo, las formas de llevar adelante la relación en términos más personales, la forma de dirigirse a ellos, los modos de tener en cuenta o no sus derechos como personas y no solo como alumnos, entre otros han sido analizadas por Bernstein (1988) como “*orden expresivo*” o la dimensión “*vínculo personal*” desde Salord y Vanella (1992).

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

la relación vincular con ellos.

La tercera cuestión destacada remite a las prácticas disciplinarias en el aula. En este aspecto los alumnos plantean:

A) la existencia de prejuicios negativos hacia algunos alumnos (sobre todo los varones) que se sienten estigmatizados o "pertenecientes a una lista". Según ellos, a pesar de no intervenir en transgresiones, los agentes educativos suponen que son siempre los mismos y, por lo tanto, se sienten objeto de persecuciones. Esto estaría ligado a la necesidad de los directivos y los docentes de encontrar un "culpable" para ciertos hechos sucedidos. Según la percepción de los alumnos, estas tipificaciones de los "buenos" y los "malos" parecen manifestarse también en formas diferenciales de "trato" en el aula. Esta distinción consistiría en una mayor orientación, en la tarea áulica, hacia los alumnos con buen comportamiento y menor atención a los alumnos "marcados, ante lo cual se evidencia un reclamo de reciprocidad por parte de los alumnos.

B) La aplicación "indiscriminada" o automática de amonestaciones, entre otras cosas plantean que su utilización no se ajusta a lo que está estipulado en los reglamentos. Tal como expresa una alumna:

*"Ahora cualquier cosa te ponen amonestaciones, la otra vez entré cinco minutos tarde a una clase me pusieron cinco amonestaciones siendo que entrando tarde a una hora, cinco minutos tarde, se puede poner máximo dos amonestaciones, a mí me pusieron cinco." (Grupo de discusión, alumnos Caso A).*

Finalmente, hay un conjunto de situaciones en torno a las cuales los alumnos expresan malestar. Ellos señalan que les cuesta cumplir algunas normas que regulan la presentación (vestimenta, peinado, maquillaje, etc.) y el comportamiento dentro y cerca

de la escuela (fumar, usar celulares, las llegadas tarde al establecimiento o al aula, el trato dentro de la escuela en caso de las relaciones de noviazgo). Esto se vuelve una fuente de tensión cotidiana y ante los intentos de regulación de estos aspectos por parte de directivos, preceptores y docentes pueden derivar en situaciones de conflicto. Principalmente cuando las explicaciones dadas por los alumnos a la resistencia a acatar estas reglas se fundamenta en el incumplimiento por parte de las mismas por parte de los agentes educativos. Es decir, señalan que los docentes y directivos no cumplen algunas de las normas que consideran deberían ser comunes a todos los que participan de la escuela (por ejemplo, las prohibiciones de fumar y de usar celulares en clase y la puntualidad, entre otras).

- CO: ¿con qué normas que conocen de la escuela están de acuerdo y con cuáles no?
- Con la del uniforme, porque ellas(las profes)son libres de tener la ropa que quieran.
- Saben pasar profesores fumando por el pasillo acá...
- Claro, te incentivan a tener ganas de fumar.
- la norma que dice que tenemos que entrar a horario a clase, está bien... pero que los profesores también estén a horario, porque a nosotros nos ponen tardanza o media falta y terminamos quedando libres y a los profesores no les dicen nada... (Grupo de discusión, alumnos Caso B).

Según nuestra interpretación, el eje central de conflicto para los jóvenes pasa por la preservación de su singularidad frente a los intentos de regulación de la conducta de acuerdo a parámetros de valor esperados que tienen que ver con la "imagen" de la escuela y de la "imagen" de los jóvenes por parte de los adultos.

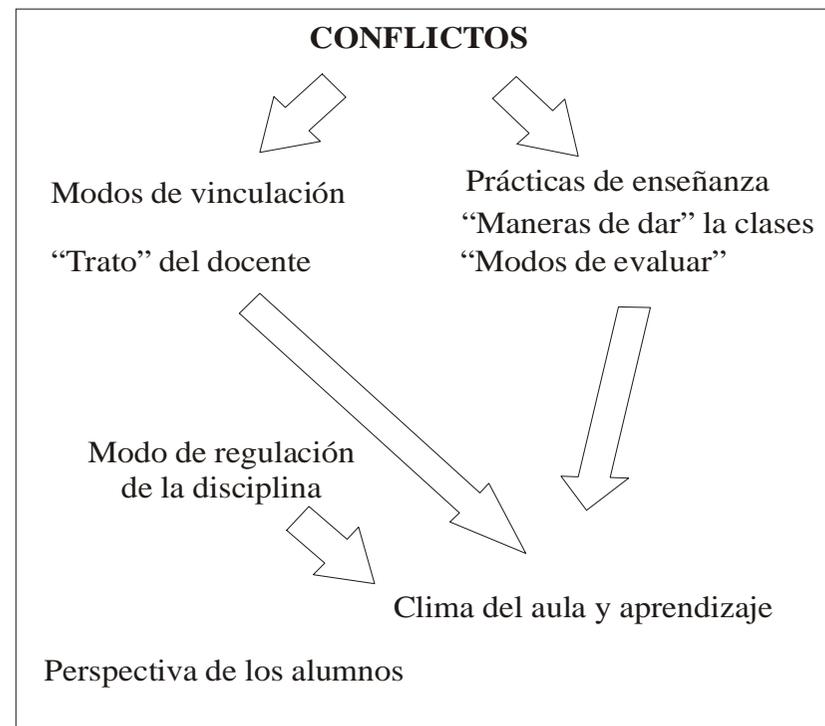
Rodrigo Parra Sandoval (1995) plantea que las formas de violencia en la escuela están relacionadas con la tendencia a la homogenización y la exclusión de los elementos diferentes y las particularidades individuales, pero además, por la experiencia de

"fragmentación del ser" que opera en los alumnos, principalmente por lo que llama como "la vida escolar estática". Dicha violencia, se expresa para este autor bajo dos formas; una violencia pedagógica, es decir, "violencia pedagógica de la homogenización que reduce al escolar a lo que es definido por la reglamentación de la escuela y excluye las otras caras del ser que permanecen suspendidas, censuradas, durante las horas de colegio" (1995:150). Y una segunda forma de violencia, mucho más visible y de carácter físico, que aparece, bajo la forma de autoritarismo escolar.

En el ámbito más particular de los contextos de enseñanza y aprendizaje se pueden reconstruir los modos de explicación de los conflictos por parte de los alumnos. En el esquema que sigue se puede hipotetizar que desde el punto de vista de éstos últimos se da una fuerte relación de causalidad unilateral entre el accionar docente y la emergencia de conflictos.

Desde esta versión, cuando existe un buen "trato" del docente (sin expresiones irónicas, despectivas al alumno o a sus capacidades intelectuales, capacidad de empatía o preocupación por otros aspectos de la vida de los adolescentes) y cuando enseña "con explicaciones", con preocupación por lo que se aprende, es casi seguro que el clima de la relación educativa será bueno o muy bueno.

Los alumnos muestran varios ejemplos de prácticas docentes que no cuidan estos aspectos claves para ellos y reconocen pocas situaciones en donde no contribuyen al clima del aula. En ese sentido sobresale el hincapié que hacen en el peso de la capacidad de autoridad del docente para manejar el grupo, para poder mantener el orden, a veces a través del autoritarismo o por medio de prácticas de autoridad más saludables.



Un punto al que parecen ser particularmente sensibles es a lo que perciben como "etiquetas" negativas que se han ido formando sobre determinados alumnos, porque sienten que muchas veces se los vigila o sanciona solo por la "fama" que tienen. También relacionan la "mala fama" o las expectativas negativas formadas a partir de su comportamiento con las prácticas pedagógicas, ya que sienten que quienes cargan con juicios negativos son menos escuchados por los docentes, aún cuando tengan intenciones de preguntar o participar de modo pertinente en la clase.

Pensamos que el efecto que ejercen las valoraciones o expectativas negativas construidas sobre los sujetos, en este caso, alumnos (sobre todo cuando se convierten en estigmas), no solo inciden en lo pedagógico (se suele ofrecer menos estímulo ya que se espera menor rendimiento de aquellos hacia quienes se tiene

expectativas negativas) sino que esto tiene una clara incidencia en la emergencia de conflictos. Estas divisiones entre los "buenos" y los "malos" suele instaurar de modo más o menos explícito, situaciones de competencia y rivalidad entre los alumnos o puede hacer que ciertos chicos, al sentirse "devaluados" por sus docentes, intensifiquen ciertos comportamientos de indisciplina como modo de "rebelión". Este aspecto es particularmente importante sobre todo si la escuela trabaja en algunos casos con alumnos provenientes de sectores populares, ya que se puede sumar a los ya habituales "estigmas" sociales de que son objeto, otras valoraciones negativas en la escuela, pudiéndose generar predisposiciones de los alumnos a reconocerse tal como se los identifica.

Este aspecto tiene otra derivación, en términos de la eficacia del sistema de normas en la escuela. Podemos conjeturar que las valoraciones negativas se reflejan en la menor tolerancia o flexibilidad que tienen los docentes para los alumnos "etiquetados" negativamente cuando cometen transgresiones y, a la inversa, la mayor tolerancia hacia aquellos sobre quienes hay expectativas más favorables, quienes pueden ser menos castigados o vigilados. En caso de que esto suceda así, nos parece que, desde la perspectiva de los alumnos, las reglas y normas van perdiendo eficacia (ya que no se aplican para todos por igual), es decir, ciertas normas (y sanciones) pierden valor como medio de regulación de la convivencia ya que no son igualmente aplicables a todos.

Tanto la aplicación inmerecida de sanciones (que genera sensación de injusticia) como la no puesta de límites a transgresión de otros (que genera sensación de impunidad) son dos de los factores más comunes en la escuela que socavan la legitimidad de su orden normativo, y además pueden generar diferencias entre los alumnos, (*"los buenos y los malos alumnos"*) y posibilidades de confrontación a través de violencia simbólica y física.

En conexión con el tema de la dispar aplicación de la norma-

tiva, sobre todo en términos de castigos, los chicos piensan que muchas veces hay un uso discrecional de las sanciones a través de las amonestaciones (*"abuso"*). Es decir, no les queda claro cuando una y la misma acción van a ser causal de sanciones (por ejemplo, llegar tarde, el incumplimiento en el uso del uniforme, el uso de teléfonos celulares, o por ejemplo no cumplir con tareas escolares- esta última merecería algún tipo de evaluación en todo caso académica, pero no disciplinaria).

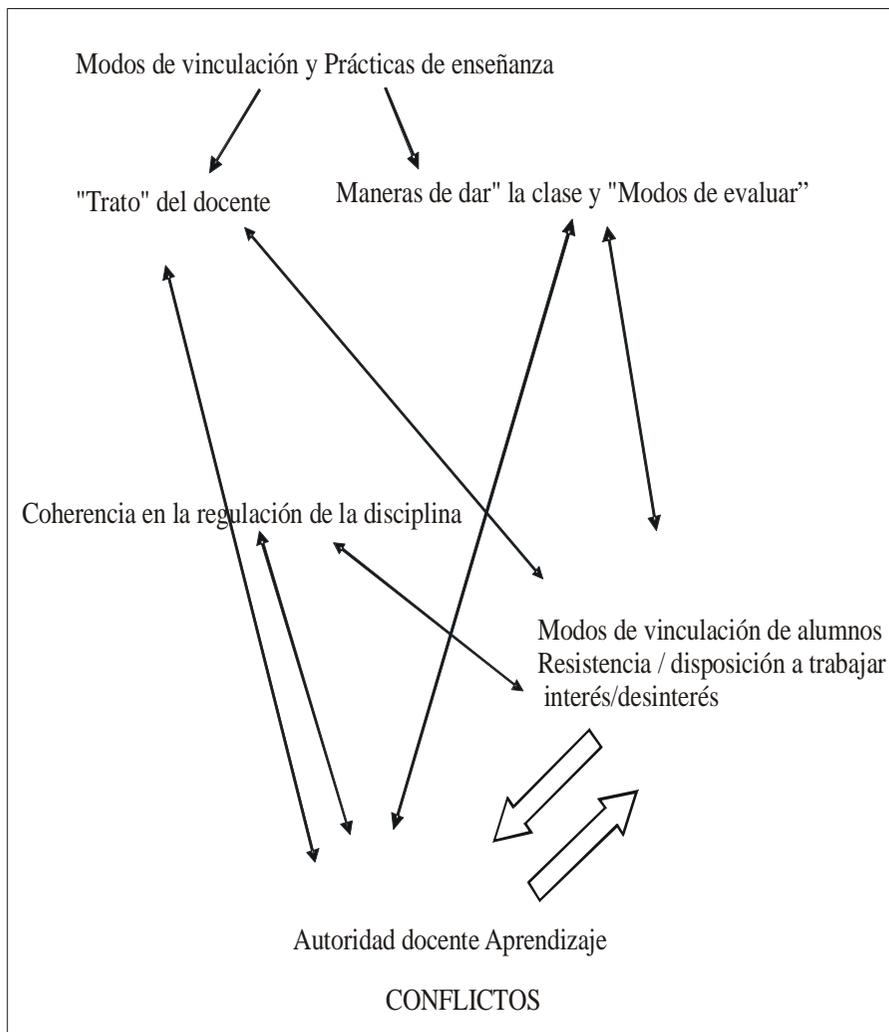
En este tema el descontento de los alumnos aumenta cuando observan que los agentes educativos no se sometan a las mismas reglas, sobre todo la prohibición de fumar, el uso de ropa, más o menos conveniente para la escuela (los adultos no usan uniforme dicen los chicos) y los adultos pueden llegar tarde sin sanciones (aparentemente ellos no ven que se controle).

En relación con este último aspecto cabe señalar que los alumnos refieren situaciones donde han podido generar modos de resolver los problemas entre pares pero casi no se expresan situaciones donde los agentes educativos tramiten los conflictos entre pares o entre adultos y adolescentes (solo se expresan medidas a través de la puesta de sanciones mediante amonestaciones)

En este segundo esquema intentamos expresar, desde nuestra propia perspectiva como investigadores, cómo inciden los aspectos vinculares, los modos de regulación disciplinaria y las prácticas evaluativas en las formas de afrontar la relación educativa por parte de los alumnos. Estos modos de afrontamiento recorren un abanico que va desde la resistencia y la apatía hasta la implicación con cierto interés por el conocimiento escolar que ofrecen los docentes, su construcción de autoridad y el aprendizaje.

El reconocimiento de este abanico de "reacciones" a la acción docente y las significaciones atribuidas por los alumnos permiten comprender las prácticas educativas en cierto marco de

complejidad que trasciende una mirada adultocéntrica, considerando la perspectiva de los alumnos sin dejar de analizar que los aspectos referidos son relacionales y que ambos actores potencialmente despliegan diferentes estrategias de poder e intereses en estas relaciones.



## Los conflictos entre compañeros: "nosotros" y los "otros"

### El código de las "bromas", las "gastadas" y el "verdugueo"

Cuando los alumnos hablan acerca de los conflictos entre compañeros son recurrentes las menciones a las "burlas", "cargadas", "zarpadas", "verdugueo" a otros compañeros que se visualizan diferentes: "tontos", "raros", "los que no se pueden integrar", "los que no son como nosotros". Los alumnos aducen como explicaciones que los destinatarios de las cargadas y burlas tienen "formas de pensar distintas a nosotros", "tienen pocas cosas en común con nosotros", "no se ríe o no se prende para los chistes que le hacemos nosotros", o "porque cuando tenemos un problema hablamos entre nosotros y en cambio él acusa, cuánto más acusa más lo verdugueamos".

No necesariamente las bromas son un problema ya que parecen formar parte de un código de interacción entre amigos que, según dicen, es divertido. Lo consideran un problema cuando quien realiza la cargada no es considerado un amigo. Los parecidos -"amigos" - se enfrentan a los "diferentes" que son apenas considerados compañeros y generalmente las situaciones se presentan desde un grupo de alumnos a un compañero.

V.: Por ahí discriminan mucho a los chicos que... no se integran

M.: Claro

V.: O... que tienen un problema

V.: Nosotros tenemos un compañero en el curso... (se ríe)

CO.: ¿Pero la discriminación quién la hace, entre pares, entre compañeros, o...

M.: No entre todos... o sea... se integró uno nuevo y... no es capaz de acercarse, no se que da solo... entonces entre nosotros decimos: "oh! es re callado oh! esto oh! el otro"... Pero eso pasa en todas partes... para mí. En todos los boliches siempre que hay alguien nuevo...

M.: Como que yo no me explico (...)

V.: *Hay otro chico que... lo agarramos para... (risas)*

CO.: *¿Lo agarran para qué?*

V.: *Para el chiste... (se ríe)*

V.: *¿J? (riéndose)*

M.: *Ay no! pero ese chico me da mucha pena pobre... todas las cosas que le hacen (se ríen)*

CO.: *Sin importar quien sea el chico pueden contar alguna situación común?*

M.: *Lo que pasa que es como muy inocente y lo...*

M.: *Para mí no es así (...) para mí*

M.: *O sea yo desde mi punto de vista lo veo como re inocente, re así... y... todos los chicos para... para sacarle algo más de él van y (riéndose) le ponen plasticola en las hojas, o le rompen el buzo... cosas así, y él no hace nada... que se yo. Va y nos acusa, eso sí.*

V.: *Le decimos que cumpleaños y todos lo cagan a bollos y todos lo tratan como...(se ríen)*

V.: *Los otros días le rompieron el pantalón (se ríen)*

V.: *O sea... se re zarpan*

M.: *O sea nosotras las mujeres no lo hacemos, lo hacen los chicos pero... queda por ahí re...*

V.: *A mí me da lástima (silencio)*

V.: *Por ahí lo integramos... pero por ahí se cierra...*

V.: *o sea... cuando le querés integrar... es medio... se pone tonto V.:*

*Raro... tonto...(se ríen) (Grupo de discusión, alumnos Caso B).*

### **Las miradas y las infidencias ¿cosas de mujeres?**

Surgen otros conflictos con compañeros que se consideran diferentes pero en condiciones distintas ya que son enfrentamientos entre grupos y no entre un grupo y un compañero como vimos hasta aquí.

Entre las chicas hay un conjunto de situaciones que caracterizan como comunes entre ellas y refieren a agresiones de tipo verbal, infidencias o “chusmeríos” - según sus propios términos - y expresiones gestuales al estilo “te miran mal, te rebajan con

la mirada”. Las explicaciones que ellas dan tiene que ver con sentimientos de bronca y envidia, como así también motivos ligados “hombres de por medio”, es decir por celos. Plantean que estos conflictos se generan con chicas de otros cursos y otros colegios.

Los varones en cambio tienden a desestimar este tipo de conflictos restándoles importancia y atribuyéndolo al género, consideran que son las mujeres las que tienen problemas de este tipo y plantean que no encuentran razón o sentido a esta clase de enfrentamientos:

M.: *Enfrentamientos verbales hay, enfrentamientos verbales hay eeh digamos así las broncas a veces con los chicos de otros cursos se ...*

M.: *O sea pero esas peleas son pasajeras.*

M.: *Sí pero no él está hablando en general, las peleas las broncas por ejemplo yo miro mal a tal chica o tal chica me mira mal a mí, en el baño bueno siempre se intercambian esas cosas porque es el lugar donde más se cruzan así más roces se dan.*

M.: *Yo soy nueva y todas las chicas de sexto año me tienen bronca, no se porque es.*

V.: *Yo no veo la razón de*

M.: *Y también hay de quinto.*

V.: *Yo no veo la razón de pelearse porque te miran mal, date vuelta ignoralos ya está, que te vas a poner a pelear por esa boludez.*

M.: *Lo que pasa es que miren mal es una cosa, te pueden mirar como vas caminando por la calle y te rebajan pero ahora que empiecen a decir cosas. (Grupo de discusión, alumnos Caso A)*

En uno de los grupos de alumnos, cuando realizaron una dramatización sobre un conflicto entre compañeros apareció de nuevo esta situación: un par de chicas pasaban por un pasillo de la escuela y dos chicas que estaban paradas cerca comienzan a insultarlas porque se cruzan las miradas. La situación concluye con una provocación a la pelea que es evitada por un compañero varón.

V.: Los malos entendidos, por ahí...

CO.: ¿Cómo?

V.: Si porque a lo mejor yo digo algo de ella (señala a una compañera) pero se lo dije a ella (señala a otra compañera)

V.: Así. Hablo por las espaldas de... de las chicas

M.: ¿Dijiste alguna vez algo de mí? (risas)

CO.: Y eso qué ... ¿Por qué les parece que pasa ...que se plantee un conflicto ahí?

V.: Y porque si, porque yo si se lo digo a ella, ella va y se lo va a decir a ella...

CO.: Ajá...

V.: Y así empieza todo...

M.: Claro

M.: Pero yo no...

V.: bueno pero es un ejemplo (...)

CO.: ¿A ustedes les parece que eso es algo que pasa habitualmente?

V.: Eh... si...

M.: Y pasa en todos lados... la mayoría de las veces.

V.: Si no también afuera del colegio.

M.: Afuera del cole

V.: Que ponele vos podés decir... eh... no se decís algo y... otra persona a la que vos se la contaste va y agranda... y así sucesivamente y después quedás como...

M.: Claro (...) y el va y le agregó una cosa más, entonces va y le cuenta "vos sabés que blá, blá, blá y esto" y "blá, blá, blá y esto más" y a veces son cosas... (Grupo de discusión, alumnos Caso B)

Con respecto a este tipo de situaciones referidas, hay una serie de estudios que señalan algunas diferencias de género en los conflictos entre compañeros. Se coincide en delinear un "centramiento relacional" en las niñas y las jóvenes, lo cual quiere decir que su preocupación está puesta prioritariamente en las relaciones interpersonales (Itziar Etxebarria y Pérez, 2002; Crosnoe et al, 2008). Algunos autores han hablado de "agresividad relacional" para caracterizar una norma de comportamiento ante el enojo entre chicas, que se incrementa con la edad y consiste en actos de

difamación, de exclusión grupal, de amenaza de ruptura vincular (Crik, et al, 1996). En contraposición, en los varones predominan formas de confrontación corporal, lo cual se interpreta como parte de la *exhibición de rasgos y atributos de masculinidad* que hace prevalecer demostraciones de dureza y rudeza y uso de violencia corporal (Younger et al., 1999; Renold, 2001).

## De la palabra al golpe

Dentro de las interacciones cotidianas entre los alumnos hay actos como arrojarse objetos, bienes personales, golpearse, empujarse etc., que son tolerados y forman parte de un código común de interacción. Para los chicos el conflicto se plantea cuando se atraviesan ciertos límites de lo tolerable entre ellos.

Esto es así cuando se insiste en la broma aún entre amigos: "ponerse pesado", "bardearse", "desubicarse", y cuando la consecuencia, aunque no sea intencional, es el daño físico: "hasta que te pegan feo."

De todas formas, en todos los grupos entrevistados se planteó que las situaciones conflictivas con agresiones físicas no eran frecuentes entre ellos y que se generaban fundamentalmente con chicos de otros colegios. Relacionan la presencia de la agresión física a procesos de categorización social peyorativa: *los negros, los villeros, los pobres, los del baile de la Mona, los rollinga* y los sentimientos negativos generados hacia aquellos pertenecientes a otras categorías.

M.: En mi colegio sí. Se pegaban bastante. Y de la nada, se pegaban, imaginate afuera. Afuera había un parque como que se mandaban papelitos y decían el papelito afuera se pelea tanto, tanto. Es como una pelea que se avisaba.

M.: Si se pegaban afuera, pero había chicas que se pegaban y

*volaban por los aires, se tiraban piedras. (risas) Era el show de la tarde digamos, antes de gimnasia siempre había alguien que estaba pegando y se iban al parque y los del colegio no podían hacer nada. No hacen nada, se quedaban sentados. Es más yo no tenía ni directora, por eso me cambié.*

*M.: Sí se tienen bronca. Yo tenía un compañero que iba al baile de la Barra 21 y la mitad de mi curso iba a la Mona. Y al que iba a la 21 lo trataban de puto, le decían de todo y lo hacían cagar afuera, son así. Se pegan. (risas) (Grupo de discusión, alumnos Caso A)*

*M.: Cuando vinieron como se llama... (menciona una escuela privada) vinieron a jugar unos intercolegiales y nos gritaban que éramos unas negras porque usábamos delineador, nos escribieron en el baño del club que las de este cole que eran todas unas negras, nosotras a todo esto no respondíamos, seguíamos jugando, y que éramos unas negras, unas negras. Todos los colegios dicen que somos negras.*

*M.: La profesora nuestra que es la que supuestamente trabaja también en el otro, o sea trabaja en los dos colegios realizó un encuentro amistoso, trajo a un profesor árbitro de handball de ese colegio, el profesor ese cobró todas a favor de ellas, las chicas eran brutas.*

*M.: A una amiga casi le descolocan el hombro.*

*M.: Nos superaban en tamaño pero además de ser brutas yo que estaba en el arco conté a las chicas y eran siete y nosotras éramos seis cuando los jugadores era seis. En esa ocasión yo le dije puede contarlas la las cosas, nos contó a nosotras en vez de ellas, no la de ustedes, bueno las contó son siete, en ese caso como habíamos jugado todo el partido con siete se tendría que suspender el partido, no lo suspendieron, la profesora nuestra no apareció en toda la jornada, en toda la jornada porque estaba con una chica que se había desmayado y que se yo y el profesor cobró mal todas y encima después cuando quisimos arreglar las cosas no nos escucha-*

*ron y terminó en bronca entre las chicas, ahora cada vez que las vemos a las chicas afuera del colegio...*

*M. Sí hay bronca, porque a parte nosotras quisimos mediar la situación "miren chicas"... Estaban muy mal, ellas las querían matar a las otras y las otras a ellas entonces nosotras íbamos a jugar al voley y veníamos mas tranquilas, le dijimos "paren chicas, no para tratamos de rever la situación", les digo a las otras "paren paremos", le digo "está bien chicas no hay problemas", después ve lo que se hace "no, no vos también sos una negra".*

*M.: En el medio de la cancha.*

*M.: "Vos también, son todas unas negras acá dicen ustedes son todas unas negras así que no sirven obviamente vamos a ganar" pero así nos trataron de negra, de negra de negra, y no ...*

*V.: Casi siempre son las mujeres las que tienen problemas.*

*M.: Nosotras estábamos mitad de cancha un colegio y mitad de cancha otro colegio porque estábamos por empezar un nuevo y les dijimos "chicas paren, eh, tranquilicémonos un poco" "ay callate, callate negra de mierda" un montón de cosas, no se que de tu mamá, mi amiga se dio vuelta y le dijo "y mi mamá que" y casi se agarran a las piñas en el medio de la cancha cuando la intención era buena.*

*El profesor que estaba que era de ellas, el profesor que era el árbitro que estaba a cargo, usted se cree que le puso alguna infracción o algo así, nada, no se movió. Es más después una chica que la había lastimado a otra o sea que la había empujado vino la chica y le pidió perdón y dice:" mirá disculpanos pero en nuestro colegio nos enseñan que si no podemos ganar por las buenas tenemos que igual ganar".*

*V.: Bueno pero convengamos que estaban amigas nuestras todas las de segundo también puteándolas .*

*M.: Porque, porque habían empezado a putear las otras, si nosotros nos saludamos bien.*

*V.: Bueno pero nosotros no armamos quilombos. Nosotros ganamos 7 a 2 jugamos muy bien y estaba todo bien con los chabones o no? (Grupo de discusión, alumnos Caso B).*

Hasta aquí se puede señalar que una cuestión que parece ser central en la emergencia de los conflictos entre pares es el "tratamiento de las diferencias". Así, se expresan burlas, cargadas, actos de hostigamientos u agresiones físicas que se dirigen de parte de algún grupo de alumnos/as a aquellos que perciben o construyen como diferentes según algún/os criterio/s determinado.

Ellos reconocen que en muchos casos los conflictos que se dan entre compañeros (burlas, cargadas, bromas que sobrepasan ciertos límites, etc) están relacionados con las divisiones y distinciones que establecen los chicos entre los "parecidos" y los "diferentes" (según perciban que tengan cosas en común o no, como ir al mismo baile, los barrios, las barras, "prenderse o no en las cargadas, formas de pensar, etc.). A veces estas situaciones derivan en actos de hostigamiento o en agresiones físicas sobre todo cuando uno de los que participa no resiste el tipo de bromas que se les realiza y reacciona o también cuando no puede resistirse y es sometido por sus compañeros.

Una vía de comprensión halla su base en las *clasificaciones sociales* que los alumnos recrean a partir del contexto sociocultural que los atraviesa. Tal como se señaló en la introducción, existen estudios realizados en el campo educativo que indican que en las relaciones entre compañeros se construyen categorías en las cuales se marginaliza a algunos como "diferente".

Estas clasificaciones muestran el abanico de preferencias y juicios de valor que emplean los alumnos en los contextos escolares a

partir de los cuales construyen sus identidades personales, grupales y sociales. Pero también les permite diferenciarse de los otros, mediante la manifestación resaltada de lo distinto como aquello rechazado y por lo tanto aquello que puede ser ridiculizado, humillado, evitado, es decir presentado como contra-modelo. En coincidencia con lo que sostiene Mónica Maldonado (2000), estas manifestaciones tienen un primer nivel del tratamiento de la diferencia a través de la violencia simbólica verbal, pasando luego a un nivel de mayor confrontación a través de la violencia física por la agresión o la expulsión de los circuitos de relación entre los jóvenes.

En el caso de las manifestaciones del tratamiento de la diferencia más relacionadas a categorizaciones sociales producto de la diferencias de clase social, rasgos étnicos y opciones estéticas por diferencias de barrio, barras, grupos musicales, vestimenta, o características físicas las confrontaciones son entre pequeñas agrupaciones entre sí, mientras que en el caso de las diferencias a nivel del "carácter" o de las exigencias escolares, (*los tímidos, los tontos, los raros, los mariquitas, los estudiosos, tragas, los nerds, etc.*) los enfrentamientos pueden adquirir la tipicidad del hostigamiento, es decir desde varios alumnos a uno o a un par de chicos o chicas.

Frente a estas consideraciones es importante preguntarse ¿qué lleva al pasaje de uno a otro nivel, sabiendo que las consecuencias de este último son muchas más peligrosas para la salud y la convivencia entre jóvenes, y por otra parte, cuál es el papel que los educadores juegan en estos conflictos?

En síntesis, podríamos plantear que la principal conflicto entre alumnos se relaciona con el tratamiento de la diferencia, cuestión que puede derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o bien generar agrupamientos por relaciones de amistad y comunidad de opciones de valor e intereses y también por oposición a valores e intereses distintos.

Asimismo, se pueden distinguir dos niveles de diferenciación psicosocial: *distinción social* (diferencias económicas, étnicas y culturales) y *diferencias dadas por construcciones identitarias singulares*, es decir, por los estilos y las formas de ser personales (timidez, introversión o extroversión, popularidad por atributos estéticos, etc.). Si bien estos dos niveles están interrelacionados lo que estamos postulando es una discriminación analítica a los fines de una mayor comprensión de los procesos de conflicto que pueden derivar en salidas violentas.

### **Consideraciones y reflexiones sobre la perspectiva de los alumnos**

Como plantea Bourdieu "los puntos de vista son vistas desde un punto". En el caso de los alumnos que participaron en nuestro estudio puede decirse que desde su perspectiva acerca los conflictos que emergen con los docentes y directivos, se pone el peso en lo que estos hacen o dejan de hacer, en términos vinculares y pedagógicos, y en ciertas prácticas instituidas de vigilancia y control pero en menor medida son reflexivos con su propia implicación o participación en las situaciones conflictivas que emergen en la vida cotidiana de la escuela.

Aunque los alumnos admiten que ellos protagonizan una serie de eventos disruptivos, los explican como respuestas al malestar que les genera las prácticas de los agentes educativos. Esta mirada de los alumnos puntualiza una cuestión que se ha denominado como resistencia en los planteos de la pedagogía crítica. Puede notarse un contraste de perspectivas si consideramos las visiones de los docentes y directivos, presentadas en los capítulos dos y tres de este libro. Los mismos explican las dificultades en el aula apelando a variables individuales o familiares de los alumnos y sobre todo ligadas a la etapa vital de la adolescencia.

En relación con este análisis un aspecto muy significativo lo constituye el trato. Desde la mirada de los alumnos, algunos docentes y directivos se toman atribuciones en función del lugar de autoridad que ocupan en el sistema educativo. Desde ese lugar exigen respeto pero al mismo tiempo, amparados en esta posición, pueden faltarles el respeto, o como ellos dicen, "*basurearlos*" o "*rebajarlos*". Mientras que para los alumnos la idea de respeto está asociada a un valor universal por el hecho de ser personas y no a un lugar asimétrico en una relación.

Tenti Fanfani, a partir del trabajo de Dubet y Martuccelli, señala: "El principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno sólo tiene que obedecer). El adolescente tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores" (2000:6). Como expresa contundentemente un alumno: "*Ellos nos respetan, nosotros los respetamos a ellos*". Cuando se quiebra esa pauta básica de relación parecería generarse una predisposición negativa en los alumnos para vincularse con el docente en el aula y es muy probable que surjan comportamientos que perturban la disciplina y hasta promover la violencia.

Con respecto a las relaciones entre compañeros y compañeras se dijo que el principal conflicto pasa por el *tratamiento de la diferencia*. En la construcción del sentido de lo parecido y lo diferente se ponen en juego múltiples ejes de diferenciación que van desde factores sociales hasta estilos expresivos singulares.

Por ejemplo, la regla tácita según la cual "*bardearse*" es percibido como un problema o bien como parte de un código cotidiano de relación se constituye a partir de la percepción del otro como amigo - parecido - o no amigo - diferente-. Podría hipotetizarse que estas reglas y códigos de comunicación están orienta-

das a proteger la red vincular de los que “*pertenecen al grupo*”, a la vez que establecen una línea de demarcación con los otros. Aunque no deberíamos pensar estas conformaciones grupales y las reglas de relación como algo establecido y estático sino como procesos abiertos a negociación y dependientes de las situaciones.

En la introducción se afirmaba que las relaciones entre pares suelen convertirse en una zona oscura para docentes y directivos. En este caso, desde la percepción de estos últimos estas formas de trato, sin diferenciación, tienden a ser englobadas como modos de "maltrato" o "agresión". Mientras que para los alumnos la cuestión no se dirime tanto en términos de agresión sino que construyen un sistema de clasificación que les permite distinguir lo tolerable y lo no tolerable.

Asimismo se juegan dentro de este tratamiento de la diferencia, además de los códigos y reglas de relación, la construcción de una imagen juvenil determinada. Se trataría de una necesidad de *diferenciación* entre "yo" y los "otros", pares y adultos, mediante la vestimenta, el peinado, los tatuajes, *pearcing*, etc. En nuestro estudio los alumnos aludieron a esta construcción de una imagen y a la posible emergencia de conflictos en relación a lo esperado por la institución y en menor medida a las relaciones entre pares. La insistencia de directivos y docentes en la adecuación de la imagen juvenil según ciertos parámetros sociales, generacionales y escolares alcanza niveles de implicancias subjetivas que no siempre son percibidos por aquellos, a la vez que también infringe los derechos personales y sociales de los jóvenes.

Nuestro análisis converge con los planteos que destacan la importancia de la tensión entre una subjetividad no escolar y las expectativas normativas de la escuela. Acordamos con Tenti Fanfani (2000) cuando señala que "hoy resulta imposible separar

el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y estas, a su vez, tienden a la diversificación y fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares".

Tal como planteáramos en otro lugar (Paulín y Tomasini; 2006), entendemos que el reconocimiento de esta tensión constitutiva, fuente de conflicto, y las múltiples formas de expresión contextual que puede adquirir, es clave para la construcción de lazos de convivencia que atienda a la "diversidad de voces" en vez de pensar en la resolución de los problemas desde prácticas de imposición unilateral.

## Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- CARLI, S. (1999) - La Infancia como construcción social, en Sandra Carli (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires : Santillana.
- CRICK, N.; BIGBEE M. & HOWES, C. (1996). Gender Difference in Children's Normative Beliefs about Aggression: How Do I Hurt Thee? Let Me Count the Ways. *Child Development*. 67, 1003-1014.
- CROSNOE, R.; RIEGLE-CRUMB, C.; FIELD, S.; FRANK & K.; MULLER, C. (2008). Peer Group Contexts of Girls' and Boys' Academic Experiences. *Child Development*, Volume 79,

Number 1, 139-155.

DUBET F. & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

FURLONG, V. (1978). Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno. En Stubbs, M & Delamont, S. (eds.) *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: oikos-tau, s. a. ediciones.

HARTUP, W. (1987). Las amistades infantiles. En Palacios, J., Marchesi, A. & carretero, M. (comps.) *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.

ITZIAR ETXEBARRIA, X. & PÉREZ, J. (2002). The interpersonal nature of guilt-producing events. Age and gender differences. *Psicothema*, Vol. 14, nº 4, 783-787.

GANNAWAY, H. (1978). Comprender la escuela. En Stubbs, M & Delamont, S. (eds.) *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: oikos-tau, s. a. ediciones.

MALDONADO, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.

ORTEGA, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas*, UNESCO 28 (4).

PARRA SANDOVAL, R. (1995). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En Cajiao, Francisco (Director). Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Colombia: Fundación FES., Tomo I, p. 129-158.

PAULÍN, H. & TOMASINI, M. (2006) Nivel medio: poder y conflicto en la relaciones. Qué piensan alumnos y directivos.

*Novedades Educativas* (26-29) año 18 N° 190.

RENOLD, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, N° 3, 369-385.

SALORD & VANELLA, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: siglo veintiuno editores.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Una escuela para adolescente. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF- Losada.

VANDERSTRATEN, R. (2000). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Education*, 22 (2), 267-277.

YOUNGER M.; WARRINGTON, M. & WILLIAMS, J. (1999) The Gender gap and Classroom Interaction: reality and rhetoric?. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 3, 344-356.

### Voces docentes sobre la conflictividad en la escuela

*Horacio Paulín y Marina Tomasini*

"Y, en la medida en que las normas son comprendidas y compartidas, son interiorizadas, se produce un acuerdo en torno a qué es conflicto y qué no lo es. Ese acuerdo es muy importante, ya que con mucha frecuencia es la falta del mismo lo que se percibe como conflicto -y es fuente del mismo- en las aulas de secundaria."(Lawrence Stenhouse 1997: 97)

Como se expuso anteriormente en el capítulo I consideramos que como todo actor social, los agentes educativos tipifican las situaciones cotidianas y a los actores de la escuela y generan ciertas "autoevidencias" compartidas que orientan las acciones con tendencias naturalizadoras.

En este estudio los alumnos, por su parte, plantean que las prácticas educativas de docentes y directivos se orientan muchas veces desde juicios negativos hacia algunos de ellos, quienes se sienten "marcados". Estos juicios tienden a consolidarse como estigmatizaciones y favorecerían definiciones apriorísticas de los responsables de las transgresiones al orden escolar. Desde el registro de los alumnos, como vimos en el capítulo anterior, ellos sien-

ten que aún cuando no intervengan en determinados hechos son objeto de sospechas y persecuciones.

Al respecto Carina Kaplan (2003) señala que los maestros construyen esquemas clasificatorios que permiten distinguir y categorizar a los alumnos en base a determinados rasgos distintivos de los mismos, lo cual supone soslayar otras características y ello se realiza de acuerdo a la propia estructura perceptiva del docente.

Pero también, los educadores construyen valoraciones positivas de algunos alumnos y se reflejan en la mayor tolerancia o flexibilidad que tienen para estos cuando cometen transgresiones. Esto se ve expresado en menores sanciones frente a una misma falta que otro alumno “marcado” e incluso el no control o la “vista gorda”.

“La normativa que se establece en el aula podría aparecer con un disfraz de igualdad para todos los alumnos. Supuestamente todos ellos serían “jurídicamente” iguales ante las normas del maestro para con la clase; sin embargo, si ahondamos en algunas situaciones cotidianas que tienen cabida en el aula, advertimos que existiría una desigualdad en el tratamiento de las normas, en función del concepto que tiene el maestro de cada uno de los alumnos- entre otros factores-. Los alumnos, a su vez, percibirían este tratamiento diferencial.” (Kaplan 2003: 62).

Estos juicios, negativos o positivos, se construyen desde la mirada del docente al comportamiento de los alumnos en las aulas (cooperación con las tareas, rendimiento en el trabajo del aula, etc.) como desde las observaciones referidas a comportamientos disruptivos, como por ejemplo agresiones verbales o físicas. Kaplan señala que la expectativa de los profesores está basada principalmente en la conducta de los estudiantes y que las

acciones de entorpecimiento de la labor específica del maestro, la transmisión de conocimientos, produciría en parte ciertas desigualdades en el trato para con los alumnos.

Otros estudios en cambio han puesto de relieve qué criterios de distinción social tales como la procedencia socio-económica de los estudiantes y el género, orientan las percepciones y acciones de los docentes hacia los alumnos e intervienen en la construcción de explicaciones acerca de los problemas escolares.

Carmen Pérez Sanchez (2000) identifica tres categorías que dan cuenta del pensamiento docente respecto a la desigualdad social y el papel de la escuela en su tratamiento: a) las *carencias culturales*, es una variable dominante a la hora de valorar el perfil de las familias, las cuales son consideradas en términos deficitarios y carenciales y enlaza con una forma de concebir la relación entre padres y maestros en términos de enfrentamiento y distancia. Los modelos educativos son contrapuestos, a la disciplina escolar se opone la permisividad del hogar. b) la *perspectiva psicologista*, que prioriza aspectos individuales y conductuales y psicologiza los problemas escolares. La mayoría de las valoraciones sobre los alumnos versan sobre actuaciones concretas, tanto en la esfera de la socialización como de rendimiento académico (se usan etiquetas como revoltoso, indisciplinados, malos, inmaduros, buenos, desmotivados, etc.). c) La *determinación social* y las funciones reproductoras del sistema escolar; pese a la orientación individualista, algunos profesores le dan prioridad a la determinación del contexto social en el análisis de los problemas más importantes de su escuela, especialmente se identifican las condiciones socioculturales subalternas de los alumnos, como limitadoras de las posibilidades de la escuela y la labor pedagógica del profesorado. Según la autora, las reflexiones docentes sobre estos temas suelen aparecer desde claves contradictorias, ya que pese a valorar la actuación de los padres como inadecuada se reconoce un sesgo etnocéntrico en las definiciones y juicios sobre ellos, de

forma que repercute en las expectativas educativas que se marcan con respecto a su alumnado.

Viviana Mancovsky (2004) sostiene que en el contexto de la clase escolar, los actos interactivos se configuran a partir de la puesta en marcha de un proyecto didáctico en función de contenidos a enseñar y de la gestión de la vida social del grupo de alumnos. Esta característica dada por la complejidad y simultaneidad de eventos del ámbito aúlico, hace que se jueguen procesos evaluativos que van más allá de las prácticas reconocidas de control en el aula. Así, aparecen expresiones difusas, más o menos perceptibles, en el discurso del docente que encierran evaluaciones sobre la manera de ser y hacer de los alumnos. Se trata de las manifestaciones de la evaluación informal que se despliegan en las interacciones cotidianas entre el docente y los estudiantes. La autora señala que estos procesos evaluativos dan cuenta de la subjetividad del docente y propone que éstos juicios se ligan tanto a *contenidos académicos* (aprendizajes cognitivos y manera por la cual se presenta un contenido disciplinar) como a *contenidos sociales* (referido a las normas, los “deberes y derechos”, de la vida participativa de la clase).

Desde distintas preocupaciones investigativas pero en la misma línea de sentido, Salord y Vanella (1992), Stenhouse (1997) y Bernstein (1998) aluden a dos dimensiones centrales en las prácticas educativas y que hemos visto reflejadas en el discurso de los alumnos: “*el trato*” como categoría local que hace referencia a la dimensión “vincular”, “expresiva” o “contenidos sociales” y las “*formas de dar clase*” para hablar de la dimensión “instrumental”, “contenidos académicos” o “tratamiento del contenido”, las cuales pueden ser abordadas como categorías de percepción y acción de los profesores y también de los alumnos.

Para Lawrence Stenhouse, las normas de clase son “los criterios que subyacen a las pautas consistentes de juicio de la calidad y valor del trabajo de la clase” (1997: 97). Como plantean

Marhuenda y otros (2002) esta definición de normas es más amplia que una visión restringida en que se igualan normas a disciplina, y señala la importancia de la dimensión expresiva como instrumental para dar cuenta de lo que sucede en el aula.

Recuperamos estas distinciones conceptuales porque son relevantes a la hora de analizar la conflictividad en el aula ya que dentro de esta expresión, caben elementos del orden expresivo como del orden instrumental o, dicho de otra manera, se pone de relieve las relaciones estrechas entre ambos a fin de conseguir un mismo efecto pedagógico por parte de los profesores y las respuestas o contestaciones que los alumnos ejercen en el aula.

Sin embargo hay cierta tendencia investigativa a considerar únicamente la percepción del profesorado sobre los alumnos en el contexto del aula. Consideramos que la reconstrucción de sus visiones sobre la problemática vincular entre alumnos/as y las relaciones con sus propios pares (docentes y directivos) y la cultura institucional es imprescindible para analizar el entramado de relaciones en la organización escolar que nos acerque cada vez mas complejamente a entender las dificultades de las escuelas en abordar positivamente sus conflictos.

Por ello es que a continuación abordamos el análisis de la perspectiva de los docentes sobre la conflictividad en la escuela en la que se puede reconocer desde nuestro recorrido investigativo, tres ámbitos analítico-descriptivos: a) las relaciones entre alumnos, b) las relaciones con los alumnos en el aula y c) las relaciones con sus pares en el marco de la cultura institucional de la escuela secundaria.

Apostamos a poder establecer, además de las caracterizaciones descriptivas de cada ámbito, algunas líneas de comprensión más o menos coincidentes con aquellas esbozadas por directivos y alumnos aunque también aquellas que caracterizarían una visión específica de los profesores acerca de los conflictos y la convivencia en la escuela.

## Los conflictos en las relaciones entre alumnos

Al expresarse sobre las relaciones entre alumnos lo que más destacan los docentes es la “*forma del trato*” a la que caracterizan como “*maltrato*” o “*agresiones*”. Estas modalidades de expresarse entre adolescentes parece generar una especie de “*disonancia*” en los docentes, que podrían ser explicadas en términos de cierta distancia generacional. Así, por ejemplo, algunos reconocen que el trato que se dan los jóvenes puede ser agresivo para ellos como adultos pero no lo es para los alumnos.

No obstante, casi todos los docentes entrevistados relatan la “*incomodidad*” o malestar que les genera el lenguaje usado por los chicos y las maneras de dirigirse entre sí en el aula:

- “*No... Ellos utilizan un lenguaje que si se quiere, desde afuera, puede parecer violento... Bueno... Yo se los comenté a ellos, que a mí me genera cierto malestar... Bueno, me dijeron que es su forma de tratarse y que eso no quiere decir que se estén agrediendo... “No nos estamos tratando mal, profe... nos hablamos así...”... Bueno, entonces acordamos que en el aula no se habla de esa manera.*” (E5-A)

- “*Maltrato entre ellos. No de pegarse sino que se dicen sobrenombres, medio como que se insultan, se sacan los trapitos al sol como quien dice. Pero eso es en las tres instituciones en que trabajo, no es de ellos. Aparte no saben lo que es escuchar*”.(E1-B)

- “*Lo que mas se ve es ese agredirse entre ellos verbal y hasta físicamente. Se dicen sobrenombres, ese molestar constante, buscar donde voy a meterle el dedo al otro para que le moleste. Y jugar empujándose, tirándose*”.(E2- C)

- “*...y ya violencia bueno, cuando hay un ataque, una cosa de fuerza hacia otro, hacia un adulto o hacia un compañero; no creo que sea violencia por ejemplo el trato que tienen entre ellos que se tratan así con palabras que pueden ser...(...) para el adulto, ellos le dan otro significado y está incorporado en el lenguaje de ellos ¿no? .” (E8-A)*

En algunos casos esta “*incomodidad*” adulta se expresa en relación a los modos de presentación corporal y estética de los jóvenes.

*(...) el piercing, o sea, hay cosas que nos molestan a nuestro esquema estético, de adultos, ¿no? entonces decís no el piercing pero no, no puede entrar con el piercing! pero está también nuestra concepción estética o de dolor o de...o...ahí creo que hay un espacio que quizás dentro de diez años o cinco años nadie se fije en eso de si tiene piercing o no tiene piercing, es como un espacio de transición que cuesta.” (E8-A)*

Los profesores relatan también situaciones de agresiones físicas y verbales a las que visualizan como enfrentamientos por motivos diversos, entre los que sobresalen aquellos relacionados al “*tratamiento de la diferencia*” por la heterogeneidad de gustos, pertenencias o por las diferencias sociales y étnicas, como en una de las escuelas con bastante número de alumnos hijos de inmigrantes del norte del país:

- “*Traen distintos modelos, viene de distintos barrios, cada barrio tiene su código...pero ahí eso de haber discriminación, el año pasado tuvimos los primeros cursos discriminación con los chiquitos bolivianos y peruanos...*”(E 12-A)

- “*Cuando les tocan la familia a ellos les afecta y reaccionan. Por ejemplo si le dicen vos que sos un hijo de...es como que se levantan rápido y me dicen “profe, mire, me está insultando a mi mamá”. Eso si les molesta y ahí saltan.*”(E1-B)

En la escuela A, una de las escuelas públicas del estudio, las situaciones que se denominan graves o violentas se asociaron en el año 2006 con una pelea en un baile en la que un ex alumno de la escuela, recientemente expulsado, había apuñalado a otro alumno, el cual muere poco después. Este hecho conmocionó a la

escuela y para evitar conflictos se derivaron a parientes de los alumnos involucrados a otras escuelas. Otra situación considerada grave fue la de un alumno que había traído un arma de fuego a la escuela, situación que sí se pudo abordar, hablando con los padres del alumno y con un seguimiento posterior. También se menciona a un alumno que fue apuñalado a la salida de un baile y que luego deja la escuela, a pesar de que se lo intentó ayudar a través de la provisión de alimentos y ropa por parte de los compañeros y por docentes de la escuela.

- "...y, el pretexto es lo que menos importa, el novio que no se decidió, o se decidió por las dos, o... que tal grupo... a mí me suena, que hasta es elemental decirlos pero es así que está el grupo de cuarteto, que la barra...o se ..de la afeitadora, por una cuestión así de la Mona Jiménez, o sea es muy obvio que no.. que no tienen contenido." (E 10- A)

-“Pero entre ellos ¿porque puede haber problemas? Cositas menores, conflictos de novios, conflictos de algún noviecito que es más pintón que otro acá, del barrio.”(E 12A)

En particular en esta escuela, en las dos últimas expresiones se nota la minimización que estos profesores hacen de la importancia de los conflictos para los alumnos, aspecto que consideramos los aleja de la comprensión de la trama de relaciones de los adolescentes.

Podemos plantear que los docentes entrevistados de los tres establecimientos logran percibir que la escuela se convierte en un espacio de socialización de los “pares”, es decir, espacio social de reconocimiento y establecimiento de lazos de amistad y amor entre los adolescentes, aspecto que es percibido por ellos con mayor claridad que su contrario: que en la escuela también se producen y reproducen los procesos de diferenciación social (y no solo de homogeneización) traducidos en situaciones de discriminación y agresiones físicas entre los jóvenes.

No obstante algunos profesores manifiestan preocupación por los problemas interpersonales de sus alumnos y algunos pueden leer con mayor complejidad la dinámica de las relaciones sociales entre los grupos de alumnos como en la escuela B.

- “Estamos trabajando en un grupo que ha surgido problemas entre comillas de discriminación, no integración. Entonces hay un grupo que dice, justamente esto; nosotros los queremos integrar y los invitamos, pero ellos no hacen caso. La integración para este grupo es, que los otros acepten sus códigos, pero ellos no aceptan los códigos de los demás. Ahí estamos haciendo el trabajo, para encontrar la diferencia entre, no la falta de integración sino no respetar que hay personas....”

- “Para el colmo hay gente que viene de otra escuela que queda en Rio Cuarto y que aparentemente se llevan muy bien y hay otra gente que vienen de la escuela y no se pueden integrar mejor... No hay caso único, ah bueno, digo es así, necesitamos hacer algo puntual, lineal.”

- “El tema de que muchas veces mienten cuales son sus intereses para poder pertenecer al grupo, entonces dicen que les gusta un tipo de música que en realidad no les gusta, pero para no sentirse discriminados hacen de cuenta que les gusta o... claro... y esto hace también que los vínculos sean muy frágiles ....” (Taller con profesores Escuela B julio 2007)

También observamos que, además de la distancia generacional que se plantea entre alumnos y docentes, se expresa una distancia social entre algunos adultos y adolescentes (sobre todo en una de las escuelas que atiende a jóvenes procedentes de sectores de pobreza) lo cual viene a complejizar la relación entre ambos y puede ser otro factor para entender las dificultades en sus relaciones.

Otro indicio que emerge del análisis es que varios profesores relatan un conocimiento fragmentado de los sucesos institucionales considerados de cierta gravedad, lo cual si bien es lógico en

establecimientos de cierta envergadura, no favorece un análisis más detenido de estos conflictos para darle carácter de existencia y así favorecer su abordaje.

Al respecto en los talleres de devolución de los avances de la investigación cuando tratamos este tema los docentes reconocían:

-“No se si estamos capacitados para hacer una mediación los docentes, porque vos tenés dos grupitos en el curso y si favorecés a uno, caes en que ellos te dicen: ya lo estás favoreciendo a este porque es lindo, bueno...”

-“Aparte que esto se impone por medio de la violencia ...entonces, no se si tenemos capacidad nosotros para los cursos...”

-“Tenemos que capacitarnos. Intervenir al azar es un tiro...”  
(Taller docente escuela A julio 2007)

Con respecto al abordaje de estas situaciones los profesores consultados plantean medidas disciplinarias o puestas de límite al estilo de “corte” de las situaciones cuando pueden observarlas pero no hay menciones a otro tipo de acciones que pondrían en juego la función de la palabra como espacio simbólico sostenido de tramitación de los conflictos luego del suceso observado. Este indicio revela las dificultades de ingresar en las prácticas educativas intervenciones docentes que vayan más allá de sanciones disciplinarias e interrupción, a modo de “corte”, de los episodios de agresión entre alumnos hacia acciones en las que se involucren con límites a modo de “cauce” de los conflictos buscando algún tipo de restauración y/o reflexión con los jóvenes sobre los vínculos y cuestiones en disputa.

### Las relaciones de profesores y alumnos en el aula

En lo que hace al ámbito áulico los problemas enunciados con más frecuencia tienen que ver con la dificultad de los alumnos para llegar a horario a clase, entrar y permanecer en el aula,

el continuo bullicio y movimiento, la resistencia o negativa de los chicos a realizar las tareas propuestas por el docente, situaciones que suelen categorizarse habitualmente como “indisciplina”.

“...Que llegan tarde es una de ellas, otra es que se proponen, muchas veces, no dejarte dar la clase, y se lo proponen eh, así, directamente no te quieren dejar hablar y dar la clase, o bien, otra cosa que me molesta a mí tremendamente es el uso del celular adentro del aula, ya se los he prohibido, también me molesta que estén estableciendo comunicaciones entre ellos y no conmigo...”  
(E C)

-Los problemas, dificultades que aparecen es la falta de interés por parte de los alumnos, un desinterés muy grande, una ... no se no hay una preocupación, no hay una responsabilidad, están como muy livianos y muy relajados, falta de ganas también de trabajar. Como que todo lo fácil, cuando yo les pido que busquen que analicen como que (pausa) pero hay cursos y cursos, por ahí hay cursos que del total que tengo podemos decir que la mitad excelente y... algunos cuesta el doble, cuesta el doble.(E 6- B)

Algunas explicaciones que los docentes dan a estas dificultades en el aula apelan a variables individuales de los alumnos, en general ligadas a aspectos psicológicos. Al respecto sobresale la explicación centrada en la etapa vital “Al adolescente le cuesta estar quieto por una cuestión natural.” (rebeldía propia de la adolescencia, son inquietos por la etapa vital, etc.) y en menor medida se los juzga en función de otros atributos personales (“buenos” o “malos”).

También la variable familiar (problemas en la familia, poca contención familiar, etc.) entra a formar parte de las explicaciones de casos particulares que se manifiestan en el aula (por ejemplo, chicos desafiantes, que se “portan mal” para llamar la atención). Hay que decir que la explicación centrada en la familia se ha hecho más notable en los docentes que trabajan en la escuela del interior de la provincia que en las tres de capital y se presenta en términos de “falta de afecto” y “falta de contención familiar”.

Un factor que adquiere especificidad en el discurso de docentes y casi está ausente en el de directivos y alumnos tiene que ver con las condiciones materiales de trabajo en el aula (cursos muy numerosos, muchos alumnos en un aula relativamente chica) y con aspectos propios de la organización y trayectoria escolar. Así, por ejemplo, una de las diferencias que aparece es el “año”, relatando mayores casos de indisciplina en los cursos más bajos y climas de trabajo más tranquilos en los cursos más altos (cuestión que suelen atribuir a la edad de los alumnos, a sus intereses, etc.). También marcan distinciones según la materia que dictan y como esto impacta en la disciplina (si es troncal o no, si es un taller que requiere menores exigencias académicas, etc.).

- “...ojo que yo tengo, yo tengo la mayoría de las horas con sexto año que vienen filtrados, no hay materias que objetivamente pueda decir, desarrollan mucho su relación, son talleres, en la cuestión de las notas, no son materias filtro, no son de las troncales, eh... hay una exigencia a nivel de memorización de conocimiento menor, y hay mucha mayor cantidad de trabajos prácticos eso para los chicos es más piola, les da más, eh... diferente la situación en el CBU, donde los profesores no tienen estos... los problemas tienen que ver con lluvia de tizas que se pegan entre ellos, eso yo no los tengo en los chicos pero los veo como se pegan, y no es juego, se pegan, la cuestión física ha crecido muchísimo y la situación es diferente, claro mi posición va a pa... eh.. es pensando en los chicos de sexto año que ya en esta época del año, tienen muchas inquietudes que pasan por sus estudios universitarios, su futuro laboral entonces la cuestión, no tengo, los problemas de conducta, no son evidentes. Y los que por casos particulares tenían problemas de conducta fueron filtrados”.(E 10- A)

- “Es como que ellos no caen en la cuenta de donde están parados. No pueden discernir los momentos del juego o de atención en el aula. Son niños todavía y para ellos estar 80 minutos sentados es una barbaridad. Pero pasa más que todo por una cuestión de edades. Después se pasa con los cursos más altos.”(E 2-C)

Pero, por sobre todo, podríamos decir que lo que cobra especificidad y emerge con particular insistencia del discurso de los profesores para explicar la poca adhesión al estudio y las exigencias escolares, el aburrimiento, falta de interés y apatía son las diferentes significaciones de la escuela para los alumnos centradas en 1) la obligatoriedad de la asistencia a la escuela exigida por los padres; 2) el esfuerzo por el estudio solo con fines de utilidad por el valor de la acreditación; 3) la escuela valorada por los jóvenes solo como espacio de socialización intrageneracional pero no como espacio de formación y 4) en menor medida, aquellos alumnos que construyen un proyecto personal con interés por los conocimientos escolares.

-E- “¿Y qué crees que los motiva a venir a la escuela?( A los alumnos)

-Juntarse con sus amigos, verse. Que lo han encontrado como un lugar para establecer vínculos entre ellos” (E6- B)

-E: “¿Qué lugar están ocupando ellos en la escuela?(Los alumnos)

- No, no yo, para mí es muy complicado eso porque es difícil, ellos sienten que la escuela no sirve y sienten que la escuela no sirve ... creo que culpa de los grandes que debe haber habido una ola así de pensadores que dicen que a la escuela se vienen a divertir, que hay que divertirlos, motivarlos por esta cuestión de que tampoco se puede eso otro de que esté el profesor mudo, serio así muy rígido desarrollando una clase y los chicos duros así, entonces se pasó de eso a esto otro de pretender que los chicos se diviertan y fluyan y sean felices todo el tiempo en la escuela y se enojan cuando les digo y se los digo a ellos a veces, tenemos conversaciones y les digo están equivocados porque la escuela para mí es un lugar que sí van a socializar con sus amigos, van a ponerse de novios y todo esto no la van a pasar seguramente mal, no pretendemos... yo no me formé 6 años para hacerles pasar mal a ellos pero tampoco soy (se ríe) se ríen porque les digo no puedo ser Luciana Salazar que es lo que sería lo que les llamaría la atención, no lo

*pienso ser ni voy a montar una obra o no voy a montar todo un circo pretendiendo que ellos estén todo el tiempo motivados en ese sentido, para ellos el hecho de que nosotros los motivemos es que los divirtamos y yo no voy a divertirlos entonces eso creo que es lo que nos está distanciando y yo se los digo y ellos no me... no sé si me entienden creo que no, digo no se van a divertir porque el conocimiento es arduo y en muchos casos complejo y tenemos que ser serios y responsables para enfrentarnos a él, entonces bueno más allá de que tratemos de que no sea un bodrio, porque yo no les voy a traer.”(E4- B)*

*- “El problema diario es la falta de interés, motivación en la mayoría de los chicos... A veces pienso que tengo que revisar mis estrategias para enseñar todo el tiempo (...) Yo por ahí los reto... les falta compromiso con la tarea (...)[Venía a cubrir una hora libre] Me encontré con los chicos en el pasillo: Uy! Para qué vino?”. Hay una predisposición negativa para ir a trabajar en clase (...) Les pido una búsqueda... de material, fotocopias... sólo la mitad te lo cumple (...) veo en muchos la actitud de “¿para qué? Si total ya me la llevo” (...) No pelearla hasta el final...”(E11- A)*

También emerge con fuerte resonancia en el discurso de los profesores dificultades para vincularse con sus alumnos (que en buena medida remite al ámbito áulico y contienen las descripciones de conflictos ya mencionadas, pero a su vez lo trasciende). La conflictividad es señalada en torno al vínculo entre sujetos que se encuentran en determinados roles institucionales (docente-alumno) con tareas de enseñanza-aprendizaje específicas (negación o resistencia a hacer las actividades que propone el docente, poca atención en clase, ruido constante, etc.), pero también por momentos aparecen sentimientos y vivencias de malestar, agobio, enojo, miedo, a nivel de la relación social entre sujetos de distintas generaciones que conviven en un tiempo y un espacio:

*-“En ese cuarto año es muy particular, porque casualmente el viernes tuvimos una charla del cierre de la primera etapa y ellos me comentaban que no tienen ningún... gusto, ni placer, ni respe-*

*to, ni nada por la institución, ni los profesores. Se quejaban también, como que ninguno de ellos... nos pusimos a hablar bien, que me cuenten bien que es lo que les pasaba a ellos siente que nosotros les reprochamos, los criticamos, los... todo mal le decimos a ellos, , y ellos entonces no sienten un vínculo positivo con la institución.” (E6-B)*

*- “Por el otro lado también se encuentran con docentes que también han perdido la paciencia y la tolerancia en estos tiempos. Yo veo que la mayoría de los docentes, lo tengo que decir y capaz ponerme en la posición de excluirme del grupo pueda ser crítica-ble, pero... las sufren a las clases, o se cuentan cada minuto que falta, la sufren, y la sufren igual que los chicos, yo creo que no las sufro. El día que las sufra a las clases, pensaría, con los sueldos que hay pensaría en otro trabajo.” (E 10- A)*

*- “Yo pienso que tiene que ver con lo mismo, con la cuestión de la apatía que hay hacia los estudios, hacia la escuela, no puede ser que formando los chicos de la mañana la directora tenga que estar 15 minutos pidiéndoles que se callen! Para izar la bandera, cómo puede ser eso! Entonces ya es una cuestión que no sé, que los chicos ya... lo llevan como integrada la cuestión de...entonces si empezás a las siete...cómo cómo...es difícil...es difícil (silencio). Digamos que me parece a mí que no sé, el Ministerio de educación o alguien tendría que hacer más hincapié en esto, darnos más herramientas, o charlas informativas no sé, o..., porque la verdad es crítico todo esto que está pasando, un par de años más y en la escuela va a ser todo un caos, no se va a poder, va a llegar un momento que no se van a poder dar las clases.”(E7-B)*

*-“Era quinto “C”, del año pasado, quinto “C”, que ahora están en sexto “C” y serían alumnos míos. Me preocupaba paralelamente las dos cosas, o sea, lo cognitivo, digamos dejarle...algo al chico ¿no? eh...la forma o sea, el método, quizás más que los conocimientos en sí ¿no?, que pudieran ser críticos...y eh...la actuación con los chicos me resultaba muy fuerte eso o sea...eh...no he tenido digamos grandes dificultades digamos con ese curso que estaba marcado como un curso difícil ¿no? Este...o*

*sea, no siempre era fácil, no siempre era agradable... pero en fin, le iba poniendo el pecho a las situaciones y por ahí me iba con una sensación de frustración, como que las cosas no habían salido bien, que podría haber sido más dinámica.”(E. 8- A)*

*- “...hay como una resistencia de parte de algunos chicos a querer cumplir con las actividades que se plantean, esa negativa de que te ven entrar y dicen “uhhh” y yo me alegro de verlos y después de las vacaciones los extraño y llego y esa... después me doy cuenta que en realidad no es una cuestión personal, me costó mucho también porque uno se involucra mucho... el dar clase es poner el cuerpo, es ponerte vos y hay días que uno esta mejor y días que está peor y bueno es una exposición muy grande y bueno saber y el poder separar eso de la cuestión personal y que a uno no le afecte me llevó un tiempo.”(E4- B)*

*- “Algunos son muy intolerantes, es decir, les molesta todo. Hay algunos profesores que son... que vienen y piensan que van a modificar la conducta de los adolescentes que van a ... no tienen manejo de grupo, si tienen que manejar a un grupo de alumnos es con amenazas, entonces, dicen te voy a amonestar, te voy a amonestar y como que nunca se cumple y cuando llega a cumplirse es porque se les desbordó el curso.” (E12-A)*

Este malestar a veces se corresponde posteriormente con percepciones de gratificación que el docente se representa a partir de ciertos indicadores que son percibidos como logros como en el ejemplo que sigue:

*- “Eh...cuando este año dejé de venir y por allí venía, o sea, esto hace a mi cosa narcisística ¿no? a mi gratificación narcisística, yo me doy cuenta, creo que lo puedo objetivar, pero tuve muchísimo reconocimiento de los chicos ¿no? o sea, como que a posteriori una cosa de poder decir: “bueno, eh...medianamente se pudo trabajar” quedaron cosas y quedaron marcas que por otra parte me parece que por el adolescente digamos, que le quede una marca del adulto ya sea el docente, el preceptor, el padre, el médico, el cura o el que fuere ¿no?, es muy, muy importante. Lamentaban que ya no estuviera con ellos este año ¿no? O sea, a ver si soy*

*clara, quiero dividir digamos lo que es puramente narcisístico, o sea que, me hizo bien qué sé yo ¿no?, y lo que pude evaluar. Una cosa es que se lo graban, inclusive me decía que con la profesora de psicología y comunicación, le hacían comentarios de conocimientos que eran pertinentes, o sea, como que habían aprendido...” (E. 8- A)*

Las explicaciones que se pueden reconstruir en torno a la intensidad del malestar que se percibe en el vínculo son variadas y van desde *la actitud general de los adolescentes hacia el conocimiento, la escuela y la autoridad; los miedos ante las reacciones de los alumnos y las respuestas propias* (sobre todo cuando las situaciones de indisciplina se enquistan y no parecen visualizar alternativas los docentes dan cuenta del temor a perder el control y responder de modo inadecuado, casi agresivo); *la distancia generacional* (dificultad para entender modalidades de relación propia de los jóvenes); *la inquietud que les genera no encontrar las estrategias “adecuadas” para que los alumnos trabajen en un clima de relativa “disciplina” o “armonia”*; en algunos casos se atribuye a cierta impersonalidad en el vínculo, dada por la cantidad de alumnos en un curso y la poca carga horaria de la materia en el mismo.

La línea argumental que predomina en estas explicaciones está centrada en las marcas que el actual contexto histórico y cultural ha producido en la socialización de esta generación, al que caracterizan como la “cultura” del éxito y el logro rápido, sin esfuerzo. En este contexto los chicos encuentran muchas dificultades para construir un proyecto de vida. Los emergentes de esta época tienen que ver con la apatía de los jóvenes en general, el desinterés en particular por el conocimiento, la pérdida de valor de la educación y la deslegitimación de la autoridad. Esto haría, en la visión general de los docentes, que estos jóvenes tengan muchas dificultades para comprometerse con la tarea escolar y que no encuentren motivaciones en el estudio.

*- “Otra causa es el problema económico en general... Falta de tra-*

bajo, limitaciones que tienen los chicos para buscar alternativas cuando salgan del colegio (...) Ven la realidad desde el escepticismo... “Y para qué, profe? Para qué estudiar tanto si voy a ganar poco?” (Entrevista 11- A)

- “Yo pienso que tiene que ver con lo mismo, con la cuestión de la apatía que hay hacia los estudios, hacia la escuela, (...) principalmente viene de la cuestión, de lo que ya dije, de la apatía, porque no le ven sentido ellos a la escuela noto yo por ahí, eso que dicen: para qué voy a estudiar si un futbolista gana más que...” (E7- B)

- “Veo que ellos buscan un escape de su casa muchas veces, y te lo dicen “Vengo para no estar en mi casa”, para no quedarse a cargo de sus hermanos, pero no como proyecto en su vida. Si, ellos te dicen “Para que quiere que me quede en mi casa?” (E1-2 C)

- “ Sí lo que pasa, lo que pasa es que la apatía de ellos es muy... en algunos (suspira) no sé si es por... yo todavía no sé con que tiene que ver, no sé si es por los padres y que vienen con una cosa así como una apatía frente a la vida viste esa cosa de decir “ay no”, salvo estar metido y escuchando su música y encerrándose en su mundo que me parece que también... por eso te digo el tema de los padres, creo que le reconozco a mi generación esto de que... más allá de que le critico un montón a los padres de mi época pero mis viejos, para mis viejos la palabra del docente y la palabra de la escuela tenía un lugar distinto, en este momento estamos totalmente (sonríe) así desautorizados de parte hasta de sus padres, porque los padres también están desautorizados, el valor de la palabra del padre ya no tiene el valor de la palabra del padre que tenía en mi época.” (E4-B )

- “...pero vos querías hacerlo y querías aprender cosas y estaba esto del llamado o esta cosa del deber ¿no? “bueno para mañana “tenemos” que...” y nos matábamos estudiando pero también teníamos creo un cierto proyecto, una cosa que algunos chicos ahora no lo tienen, están por ahí más...digamos desesperanzados o desinteresados o hay ciertas expectativas qué lindo, rubio, que sabe cantar, que sabe bailar y qué sé yo y que de pronto con 30 segundos de fama pasás a ser estrella y no sé qué y ya...como...pegadas

¿no?” (E 8- A)

## ¿Qué hacer frente a la “apatía” y el “desorden” del aula? De acciones disciplinarias, estrategias de enseñanza y búsqueda de acuerdos

Las manifestaciones de “aburrimiento”, “apatía”, “desinterés”, “saturación” de los alumnos les exigen a los docentes una búsqueda constante de estrategias de enseñanza que sean lo suficientemente “dinámicas” (según sus propias palabras) como para “motivar” a los alumnos. Con lo cual la elección de las estrategias pedagógicas en algunos casos parece estar orientada mucho más por el efecto que esperan lograr en términos de disciplina o clima en el aula que por consideraciones estrictamente pedagógicas. Mientras que en otros se advierte una preocupación por la búsqueda de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje.

- “Pensé que es porque se aburren (...) Algo en la estrategia está fallando... proponerles otras actividades o enfocar desde otros métodos (...) Pasar una peli, una salida didáctica... pero eso no se puede hacer todo el tiempo (...) La estrategia ahora es que analicen contenidos curriculares desde experiencias cotidianas..” (E11- A)

- “Ellos tuvieron que investigar, hacer una especie de investigación, cada uno a cinco chicos más... O sea, busco metodologías... Como es un grupo inquieto, muy inquieto... no puedo decir que sea indisciplinado... Entonces, la única manera de contener y encausar esas... ganas de hacer cosas, de molestar... es manteniéndolos trabajando... Entonces ellos investigan, ellos hacen los debates o... Por supuesto que a veces tengo que exponer yo...” (E5- B)

- “Y mirá, yo creo que los chicos están, hay como una especie de apatía hacia los conocimientos, no solamente hacia el conocimiento sino hacia la institución escuela me parece, y eso es como que desvirtúa mucho la...la actividad docente. Por ahí es como

*que se te queman los libros en cuanto a qué propuestas dar...eh...muchas veces terminás hablando de cosas que no tienen nada que ver con tu materia, terminás hablando de cosas puntuales.” (E 7- B)*

*“- y lo que siempre buscamos es a través de las estrategias pedagógicas entonces lo que hago es con algunos grupos que me cuesta mucho descentralizar la atención, o sea dejar yo de dar clases tan así que tengan que prestar una atención porque no me la prestan entonces termino enojada, se me va toda la pasión por la historia y todo porque estoy cada dos palabras diciéndoles “basta, por favor, por favor, por favor” entonces creo que descentralizar eso y lo que hago que me está resultando pero a la vez tiene sus pro y sus contra los organizo en pequeños grupos de trabajo, entonces bueno yo les hago eh... a una actividad cerrada para un módulo en el cual tienen que trabajar con alguien que yo decido, entonces ellos tienen que hacer la lectura, eso es otra cosa ellos... el aula como espacio de trabajo no, ha dejado de serlo, el aula es para pasar el tiempo y después en casa veo si zafo, si estudio si no estudio, entonces cuesta que produzcan en el aula y que le den valor a lo que hacen entonces yo estoy ,eso me lo he puesto así como meta este año y cada vez más lo que trabajamos en el aula es lo que se va a tomar si bien tenemos libros y leen ellos pero siempre en base a lo que hacemos para que vuelva a tener valor eso, el tiempo que pasan acá entonces bueno trabajan de a dos o de a tres, tienen que responder algo o hacer una monografía lo que sea. ( E4- B)*

Se pueden reconstruir un conjunto de acciones que los docentes despliegan con cierto grado de conciencia para favorecer esta reconstrucción con los alumnos, con el fin de sostener el gobierno de la clase, ya sea con pretensiones de gobierno unilateral o mediante posturas que intentan acercarse al co-gobierno de la clase.<sup>10</sup>

10. Estas acciones son reconstruidas gracias a los datos aportados por el trabajo de campo de la tesis de licenciatura en Psicología realizada por Carla Falavigna, Paula Bertarelli y Paula Sarachu Laje a partir de un conjunto de observaciones de clases de 4to año que se realizaron junto con entrevistas a profesores en una de las escuelas en estudio.

*“En las observaciones de clase se pudieron visualizar situaciones donde predominan prácticas ligadas al pedido reiterado de cumplimiento de determinados comportamientos esperados por el docente, advertencias en relación a las evaluaciones y/o calificaciones y, en menor medida, advertencias acerca de la aplicación de sanciones y/o la aplicación directa de una sanción. “(Bertarelli, Falavigna y Sarachu Laje, 2006:114)*

Cuando el encuadre de trabajo en el aula es mantenido centralmente a partir de la vigilancia y el control por parte del docente, los alumnos despliegan prácticas ligadas a cierta aceptación al trabajo escolar, aunque esto puede acercarse más a la conformismo y la obediencia que a un real interés por comprometerse con el conocimiento.

En otras clases se verifica que los docentes intentan sostener el orden a través de pedidos verbales a los alumnos pero, en cambio emergen fuertes dificultades para regular la clase. Se trata de profesores con dificultades para construir un lugar de autoridad creíble y para establecer el encuadre de trabajo. En tales situaciones se observa resistencia al trabajo escolar por parte de los alumnos, y por el otro, que son los alumnos mismos los que piden pautas necesarias para el sostenimiento del encuadre de trabajo, como por ejemplo, hacer silencio.

En las observaciones aludidas también se encuentran clases *“en las que se alterna entre el trabajo áulico y el descanso, en las que se da lugar a que emerjan bromas que generan distensión, en donde se permite el diálogo en relación a temas de la vida cotidiana, en las que se observa claridad en la actividad planteada y una invitación por parte del docente a desarrollar con los alumnos una relación más colaborativa en la construcción de conocimientos. Se trata de situaciones en las que predomina el diálogo y/o negociación del encuadre de trabajo, como prácticas en relación a la disciplina escolar.” “(Bertarelli, Falavigna y Sarachu Laje 2006: 127 )*

Estas prácticas de negociación están ligadas a concepciones de los docentes acerca de la disciplina y la convivencia escolar que se alejan de concepciones autoritarias y que consideran necesario incluir al alumno como garante del orden de las clases a partir de su participación y el reconocimiento de sus intereses.

*“...Yo creo que convivir es estar en un lugar, en este caso el colegio, en donde ellos puedan estar bien, de donde no se quieran ir, donde puedan compartir, conocer, y donde los profes seamos un poquito más responsables y respetuosos con ellos, porque en definitiva, nosotros somos los adultos. Convivir creo que es estar en un lugar, pero de la mejor manera posible.*

*- ...a lo mejor lo más importante sería trabajar conjuntamente con ellos las normas, y que sus normas sean las nuestras y no es así, hay muchas diferencias, las normas no son iguales para los adultos, gozamos de privilegios, y no tenemos porque hacerlo.*

*-E: ¿Y cómo ve usted la relación de los chicos con las normas?*

*- Yo creo que cuando les explicas los fundamentos de las normas ellos al entenderla la cumplen, ahora cuando se la imponés, no hay forma de que eso se cumpla, porque no se entiende, y si no se entiende no puede cumplirse, cuando les explicás a los chicos el porque de la norma ellos la entienden perfectamente.”*

En otros casos la emergencia de este malestar genera incertidumbre y el reconocimiento de falta de cierto saber para hacer frente a estos conflictos, expresado en forma recurrente por los docentes como “falta de capacitación” para hacer frente a estas nuevas generaciones de adolescentes que no coinciden con los ideales de alumnos que tiene.

## **Los profesores y sus relaciones con la cultura institucional de la escuela**

En lo referido al ámbito institucional, los docentes describen en principio situaciones de “dificultad” parecidas a las mencionadas por alumnos y directivos: las normas que más cuestan cumplir tienen que ver con el uso del uniforme, las restricciones sobre el uso de teléfono celular, la llegada a horario al aula (como consecuencia de lo cual los alumnos andan “deambulando” por el establecimiento) y la disciplina en los actos. En casi todas las entrevistas primero se explayan en las dificultades que tienen los alumnos para cumplir con estas normas y luego terminan considerando que también los propios profesores tienen dificultades para acatarlas. Analizan esta cuestión como un factor que sirve a los alumnos para justificar sus propias trasgresiones.

De esta forma se puede observar como los docentes coinciden en reconocer sus propias dificultades para acatar las normas escolares. No solo porque admiten el incumplimiento de los profesores de las mismas normas institucionales que se pide a los alumnos que cumplan sino porque marcan una serie de “incoherencias” o “inconsistencias” que, según señalan, son utilizadas estratégicamente por los alumnos para presionar a los docentes cuando son reprendidos por la falta de observancia de ciertas reglas.

Además, señalan que la falta de sentido de algunas normas que sostienen la rutina escolar (con las que no acuerdan alumnos ni docentes) terminan generando prácticas de simulación de cumplimiento (el “hacer la vista gorda”), que sería una suerte de “institucionalización de la transgresión”:

*-“...bueno, un poco lo que contaba antes, cuenta también el celular no se puede utilizar, hubo profes que lo usaron, tomarse una coca o un café en el aula. El alumno no puede fumar, los profesores hemos fumado en la sala de profesores, los chicos lo marcan, no lo dejan pasar, no vale el argumento de que somos grandes, la norma se la patea un poco. Para los que tenemos treinta horas la entrega de notas en tiempo y forma no se da.” (E8 -A)*

- “Son dos módulos de ochenta minutos sin parar, no hay espacio para el recreo, eso es muy anti pedagógico, yo ahí la cumpla en el sentido que voy al curso, no me voy al baño ni a fumarme un cigarrillo afuera del colegio, pero no, les doy a los chicos diez minutos de recreo, entro al aula, porque sino, no me da mi cabeza ni la de los chicos. Pero hay cuestiones así que uno tiene que enmascarar, de hecho el baño la cuestión, y son las que tienen relación directa con nuestra vida, con nuestro espacio laboral y uno tiene que en algunos casos respetar, a regañadientes, eh o infligir la, o casi infligir la norma y ocultarlo, con todo lo que significa eso y afecta a los chicos, eh un docente que se hace una escapada al baño cuando les está diciendo que no estén, el tema de los celulares.” (E 10 - A).

- “Lo que si creo que por ahí cuesta a los docentes es esto de ser coherentes con lo que se dice y hace. Por ejemplo los horarios ellos en general si los cumplen, pero dicen y ven constantemente, “si los profes llegan tarde y no te dejan pasar ninguna” y cuando les explicamos nos marcan esto de que los profes muchos suena el timbre para ir al aula y se toman su tiempo, por ahí seguimos en la sala de profes.” (E2-D)

- “Horario... Horario... O sea, yo pensaba recién... Cuántas veces les pedimos cosas a los chicos que no cumplimos... O sea... A nosotros nos habían citado para tal hora hoy... y no sé si el 10% estuvo a esa hora... Entonces... yo decía... después estamos sancionando a los chicos si vienen 5 minutos más tarde... Entonces, cómo es esto? A todos nos cuesta, a todos nos está costando... Entonces, consensuemos... y todos cumplamos lo mismo... Eso es algo que me molesta... que no se pueda... que no... que se diga una cosa y se haga otra... Entonces digo: “pobres los chicos, están perdidos!”...(E5- B)

El incumplimiento de ciertas normas institucionales por parte de los mismos educadores parece asentarse en la falta de acuerdos que sustenten un marco normativo que tenga sentido para los actores de la escuela y eficacia regulativa de la convivencia de intereses diferentes. Pero tratando de profundizar en los procesos institucionales que gravitan negativamente sobre estos aspectos se pueden señalar algunos emergentes comunes.

1) Uno es la tendencia a tratar de construir normas de convivencia a modo de pequeños órdenes normativos que permitan regular la interacción en el aula con los alumnos sin articulación entre las distintas prácticas educativas de cada escuela. Esto se traduce en heterogeneidad de prácticas de regulación, que a veces resultan contrapuestas de un profesor a otro.

- “Una de las dificultades que más se marcaba al comienzo en este grupo era la indisciplina... Entonces opté por... Lo vi en las primeras clases... entonces lo hablé con los chicos y probé de elaborar entre todos... normas de convivencia. Lo hicimos entre todos, las pautamos... y las cumplimos todos... (...)Y, acá depende... creo que a veces se dan dobles mensajes. Porque ante un mismo hecho a veces pueden sancionarse y a veces no... a veces... Me parece que no hay un consenso docente de... qué cosas sí y qué cosas no... A lo mejor para una misma persona, o para un mismo hecho como te digo... para un docente pediría amonestaciones, para otro está bien... (...)Por eso opté a principios de año en hacer esas normas de convivencia... por lo menos, en nuestra hora... Pero me parece importante que sea algo general... algo de lo que todos participen, tanto chicos como docentes... todos participemos. Bueno, cuáles son las cosas que nos vamos a permitir y cuáles no? Porque... Bueno, si yo les estoy diciendo a ellos que no coman y yo como... si yo les estoy diciendo “no usen celular” y yo uso... o sea... O vengo yo y les digo “sí” y viene otra persona y les dice “no”...” (E10- B)

Por ello podemos decir que el devenir de la relación con los alumnos depende en gran medida del contrato que cada docente pueda establecer con cada grupo en particular, que a veces tiene eficacia y se sostiene en el tiempo pero que en la mayoría de los casos requiere una situación de re-contratación permanente según los profesores.

2) Sostenemos que esta dificultad se agrava a partir de que la mayoría de las prácticas se observan proceso de construcción de autoridad basados en un estilo de imposición y muy poco co-

constructivo con que se asume el carácter de las normas en el aula.

- "El reglamento lo conocen, lo tienen en el boletín... Pero todos los años les dicto una especie de contrato áulico donde les especifico los criterios de trabajo, de evaluación y convivencia. Por ejemplo, no ingresar al aula después del profesor (...) Más allá de lo escrito en el reglamento o en el contrato, les hago permanentemente referencia a hábitos de comportamiento (...) por ejemplo: "siéntese bien, no coma chicle" (...) Muchos lo resisten, creen que se los persigue (...) Normas básicas de urbanidad: "pida permiso, diga por favor" (...) cosas que muchas veces no las traen de su casa.." (E 11- A)

3) La discontinuidad o ausencia de espacios de trabajo institucional sobre el orden normativo de la escuela entre los educadores es otra constante institucional que se verifica. Las regulaciones institucionales tal como el reglamento de cada establecimiento no tiene un valor de referencia importante como instancia reguladora de la convivencia en las escuelas estudiadas. Los profesores no recuerdan si ha habido cambios en los mismos en los últimos años y reconocen que los intentos de revisión no han sido fructíferos:

- E: "¿ Conoce si se han hecho reformulaciones al reglamento?

- "Sí, pero no estoy muy enterada de qué cosas cambiaron..." (E11- A)

- "El reglamento de la escuela, tengo entendido que... no está actualizado... tengo entendido, pero de eso no estoy segura chicos... Me parece que se hizo o se reformuló cuando se arregló el PEI... esto fue en el '98... y no se ha arreglado... En una de las reuniones del año pasado dijimos de arreglar esto... tanto el PEI ... como esto, como los planes de estudio de este colegio... era muy importante la actualización... pero no se ha podido hacer todavía..." (E5- B)

- "si, desde arriba se insta a analizar o revisar, digo, los códigos

de convivencia y más si dentro de todo nos ponemos a, nosotros decimos en la jerga docente el libro de Petete, y es un libro con todas preguntas, con todas respuestas, con toda la lista de respuestas que tenés que dar, entonces terminamos en estos debates sobre convivencia poniendo siempre lo mismo, separando en grupo y respondiendo algunas partes, haciendo el trabajo con consignas, después terminamos en una fichita o para mostrar lo que dicen los alumnos y ya está. Y no, el reglamento no ha cambiado" (E10- A)

- "yo no veo que haya un reglamento de convivencia acá que esté bien...que esté bien bajado, y por ahí, nosotros no sabemos qué hacer en casos puntuales...me parece que tendría que haber un libro de sanciones, y un reglamento de convivencia bien...bien bajado. Sé que las chicas de psicopedagogía estaban haciendo como un sondeo así, con cuestiones de los padres, los alumnos y estaban...tratando el tema ese. Yo creo que lo tengo ahí en la carpeta, es una hoja, hay reglamento tanto para los docentes como para los alumnos" (E7- B)

- "El reglamento no ha sido reformulado, cuando se actúa poniendo una sanción a la llegada tarde, no está ajustado al reglamento, yo el año pasado no fui en todo el año a leerlo. El tutor lo lee a principio de año con los padres, los chicos los tienen y no se si hay mucho más. Es más de la cosa cotidiana que de lo escrito." (E8- A)

Como consecuencia, tampoco se reconocen proyectos institucionales referidos a la promoción de la convivencia. En una de las escuelas hay un sistema de tutorías que permanece por varios años pero con dificultades de sistematización y coordinación, quedando al parecer más al arbitrio de cada docente que es elegido por los alumnos de un determinado curso. En otra de las escuelas se han iniciado procesos de revisión del reglamento escolar, a veces con consulta de profesores y de alumnos pero con diversas interrupciones sobre todo "olvidos" de los acuerdos establecidos sobre todo entre los primeros.

Otra modalidad habitual, cuando resurge algún emergente institucional que parece motivarla, es la realización de Jornadas de Convivencia en un día determinado en el que suspenden las clases en las que si bien se observan satisfacciones por las producciones de los alumnos, la vuelta a la cotidianeidad escolar revela que la inercia de las prácticas disciplinarias no permite instalar otras alternativas entre docentes y alumnos.

4) Otra dificultad recurrente son las tensiones entre los modos de construcción de autoridad de los directivos y los docentes en un momento de transición pretendida en la escuela media hacia modelos de gestión escolar más democráticas. Varios profesores juzgan como arbitrarias ciertas decisiones de los directivos o bien reconocen acciones que caracterizan como prácticas de avasallamiento sobre las decisiones docentes sobre la disciplina de los alumnos, lo cual no favorece un escenario institucional propicio para la generación de acuerdos pedagógicos.

- *“Los otros días en esa reunión con el alumno, en un principio estaba violento pero no lo había generado el chico (...) Los docentes pudimos revertir eso, lo llamamos y el chico dio una respuesta, es un chico que trabaja, tiene buenas notas, lo veo en la biblioteca sacando apuntes para entrar en medicina, está por prepararse en Cajal, y con todas sus materias resueltas. Estuvo así (hace seña con el dedo) de estar expulsado, yo considero por una arbitrariedad (de los directivos) pero se pudo revertir.” (E8- A)*

- *“Me parece que por ahí hay una, hay una...digamos que (los directivos) van sobre tu decisión, sobrepasan tu nivel de decisión. Y los chicos se enfermaron, ya habían hecho la nota de que se iban y me vieron llegar a mí me odiaron, yo les expliqué, hablé con ellos. Como que por ahí conmigo hicieron eso y por ahí hay otros docentes que ni avisan que no vienen a la escuela y no les dicen nada...como que pienso que los directivos por ahí a uno como que lo ponen a prueba, como que están viendo si cumple, si no cumple, si cumple horario, si se va antes...No me siento perseguido ojo, no quiero decir eso, pero por ahí siento como eso, que lo hacen para ver cómo es la reacción de uno.”(E7- B)*

- *“...Dirección en ningún momento me habló a mi casa diciéndome si había paro, ni siquiera me preguntaron, siento que se atrevieron por mí a decidir, que los chicos vengan diez menos cuarto y ni me preguntaron a mí, que saben si yo me quería adherir o no al paro, entendés?” (E5- B)*

5) Muchos docentes expresan cierto malestar ocasionado por la fragmentación, el aislamiento y la falta de comunicación entre los miembros del equipo docente. La poca o ninguna disponibilidad de espacios y tiempos de intercambio, no solo en aspectos relativos a la convivencia y regulación institucional sino también las dificultades para compartir opiniones y perspectivas en torno a los contenidos de enseñanza es el principal punto señalado y en menor medida lo que denominan como “falta de compromiso” de los profesores con las cuestiones de la escuela:

- *“Y yo pienso que el docente viene, da clase, y se retira, como que vienen, cumplen las seis horas, o las horas que tengan, y se van. No...no tienen un compromiso con la escuela, de este...de crear proyectos, no sé, de hacer cosas compartidas entre docentes. Yo no sé que está dando el profesor de física por ejemplo, o sea, esa comunicación entendés ? Con los demás docentes, no hay, muy poca comunicación hay entre docentes, estamos en la sala pero de lo que menos hablamos es de las cosas que estamos dando. A mí me gustaría saber, yo me fijo lo que otro docente está dando para tratar de mi materia hacer una relación con lo que están viendo en otra materia...no hay integración me parece, hay todo como islas...islas, islas, islas. Y eso se traduce en venir, cumplir horario y bueno ya cumplí ya está. Esa es mi percepción, de los grandes, de los adultos...y en cuestión de normas yo no sé como te puedo...expresar...”(E7- B)*

- *“Y en relación a nosotros, tomar conciencia, que el colegio somos todos, no solo la directora o la celadora. Y cuando hay que hacer cosas somos 3 o 4, que somos los que vivimos acá. Muchas veces es una desventaja.” (E1- D)*

Estas cuestiones confirman que la dificultad en el sosteni-

miento del orden normativo esta muy tensionado por la disparidad de criterios de los docentes que en sus prácticas al haber distinta atención por regular la clase los alumnos reciben encuadres normativos ambiguos.

La siguiente intervención de una docente, que le contesta a otra, muestra la labilidad de los acuerdos entre los agentes educativos y la dificultad de construir un orden institucional satisfactorio en uno de los establecimientos estudiado

*D- Yo un poco para hablar mas de lo mismo...o sea me quede con una frase que vos dijiste, no se ....en determinado momento dijiste: bueno, si no hay coherencia se cae el sistema, y a mi me figuro esa imagen cuando uno va a la municipalidad ; a la provincia, se cayó el sistema ...ja,ja... yo creo que acá se nos esta cayendo el sistema, lamentablemente me duele decirlo pero por ahí nosotros acordamos a principio de año en otro taller, y no se si todos también me incluyo tenemos la voluntad de cumplir esos acuerdos que dijimos,...puntualmente porque ahora estamos en un momento institucional donde bueno ella lo acaba de decir, se ha dicho acá hemos adoptado una decisión de amonestar a algunos por llegar tarde, por ingresar tarde a clases y tal vez por el riesgo y que ya están al borde de quedarse libre o de que se vayan del colegio por ingresar tarde. Nosotros acá, puntualmente, uno, yo por ahí trato de pensar: los pibes, de por si tienen mucha sagacidad para transgredir, creo que somos adultos y tenemos que poner un marco de diferencia. Los chicos saben que con determinados profes, pueden tener tres llamados de atención y no pasa nada pueden estar ausentes de la clase y no pasa nada, pueden estudiar otra materia y no pasa nada y con determinados profes no. Y eso me parece que son acuerdos básicos que nosotros por ahí tratamos de asociar lo que decimos, lo que expresamos, pero no se si tenemos la voluntad de cumplirlos. (Taller docente Escuela B Julio 2007)*

Destacamos la expresión irónica: “yo creo que acá se nos esta cayendo el sistema”, que juega con la analogía de la “caída” de los sistemas informáticos en las oficinas de servicios públicos,

y más adelante, en referencia a cierto sinceramiento sobre los acuerdos básicos : “pero no se si tenemos la voluntad de cumplirlos”.

Podemos preguntarnos qué hace que los docentes regulen de acuerdo a criterios tan personales o que dificultan el sostenimiento de un encuadre normativo institucional mínimo.

Una proposición posible sería que la disparidad de criterios tiene que ver con una búsqueda de autonomía del docente sobre su margen de actuación profesional en la clase con los alumnos exponiendo sus intereses más personales y las dificultades de sentirse incluido en una cultura institucional común con sentido a su tarea. Pero también revela las dificultades cada vez mayores de las escuelas de nivel medio para combatir la ausencia de espacios y tiempos destinados a la *gestión institucional compartida del currículo*, donde se distribuya información, se establezcan acuerdos, se genere evaluación sobre distintos procesos y también, espacios donde los equipos directivos escuchen a los docentes y demás integrantes de la escuela sobre sus necesidades y planteos, no solo espacios de comunicación unilateral de lo “que debe hacerse” o del “porque no se hizo”. También serían espacios de exposición de los docentes porque implicarían que puedan dar cuenta de sus prácticas de enseñanza (incluyendo los aspectos de regulación de la disciplina de los alumnos) y desde allí construir prácticas educativas con algún grado de “integración” y “compromiso” como expresan los entrevistados anteriormente.

Además, consideramos que estos espacios y tiempos de trabajo institucional son los adecuados para abordar los distintos conflictos que surgen en la escuela evitando que los mismos se aborden en situaciones de urgencia, sin posibilidad de previsión, y con alta implicación emocional de los educadores y los alumnos. Pero también hay que considerar que las políticas, que por un lado abogan insistentemente por la metodología de gestión de proyectos en la escuela no prevén condiciones materiales (horas

institucionales incluidas en el salario docente) ni condiciones políticas democráticas (margen de autonomía de los colectivos escolares para decidir modos de autorregulación institucional)

### **Hacia una interpretación de la conflictividad en las prácticas educativas desde la visión de los profesores.**

Como vimos los docentes al referirse a las dificultades en sus prácticas educativas mencionan emergentes tales como la impuntualidad para entrar a la hora de clase, permanecer en ese espacio, el continuo bullicio y movimiento, la resistencia o negativa de los chicos a realizar las tareas propuestas por el docente (cuestiones que suelen categorizarse habitualmente como “indisciplina”).

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

Otra relación establecida es la que se construye entre la pobre adhesión al trabajo con el conocimiento, el aburrimiento, falta de interés y apatía de los alumnos y las diferentes significaciones del valor de la escuela media para ellos, resumidas en la obligatoriedad de la asistencia a la escuela exigida por los padres; el esfuerzo por el estudio solo con fines de utilidad por el valor de la acreditación y la valoración del espacio escolar en términos de las relaciones horizontales intrageneracionales. A estas significaciones del *valor social de la escuela* para los alumnos se asocia una

mirada del actual contexto socio histórico caracterizado como la “cultura” del éxito y el logro rápido, sin esfuerzos personales. En este contexto los chicos encontrarían muchas dificultades para construir un proyecto de vida. Los emergentes de esta época tienen que ver con la apatía de los jóvenes en general, el desinterés en particular por el conocimiento, la pérdida de valor de la educación y la deslegitimación de la autoridad de los docentes. Esto haría, en la visión general de los docentes, que estos jóvenes tengan muchas dificultades para comprometerse con la tarea escolar y que no encuentren motivaciones en el estudio.

- “Respecto a ese punto y a lo que comentaban antes esta cuestión de lo social que cambio en los últimos años, pero que si uno lo mira así, mas a lo largo del tiempo, es decir, en algún momento cuando uno dice la escuela, el lugar que ha ocupado o algo. **Es decir, estaba la visualización del maestro como detentando el conocimiento, el conocimiento tenía valor y ese conocimiento lo tenía el maestro. Hoy el conocimiento es lo que uno se siente tentado de decir: el conocimiento no es valorado. Yo creo que el conocimiento es valorado, pero han cambiado los conocimientos que son valorados y por otro lado ya no se identifica al maestro o al docente del nivel medio como el que detenta el conocimiento. Vivimos en una sociedad en donde no somos los que detentamos el mayor nivel de conocimiento. El mayor nivel de conocimiento está detentado por profesionales, está detentado por la universidad, está detentado por los empresarios ese conocimiento valido, ese conocimiento que te permite ser exitoso, ser prestigioso esta detentado por los deportistas, está detentado por otras personas y no ya por el docente, digo,. Y eso es una visualización social generalizada (Taller Docente Escuela B julio 2007)**

También aparece una fuerte referencia (sobre todo en los talleres) a la carencia de hábitos de estudio, de presentación, de comunicación, considerados “elementales que lleva a definir a los alumnos desde lo que les “falta” y puede leerse como percepción de quiebre generacional.

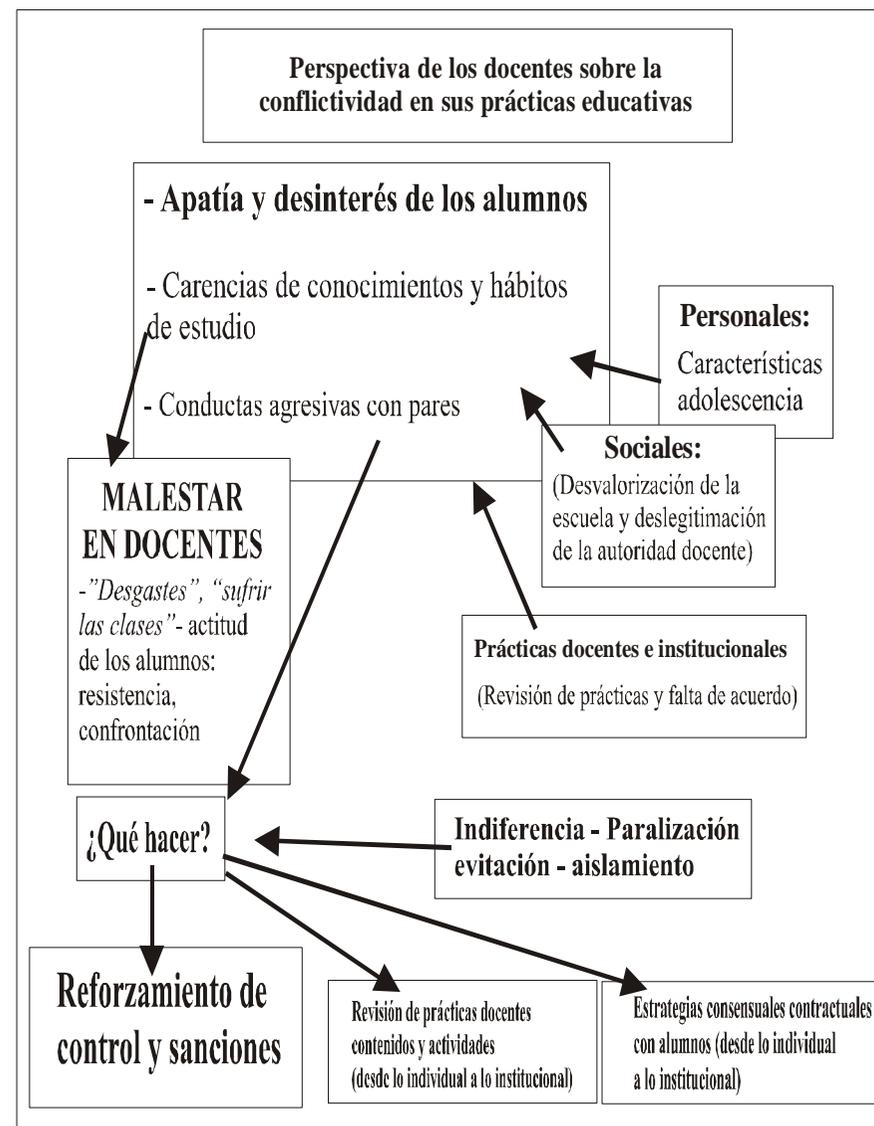
En el siguiente esquema hemos reunido las principales cate-

gorías de análisis y relaciones que causan, condicionan o intervienen desde la perspectiva docente en la conflictividad en sus prácticas educativas. El tamaño de la letra indica la mayor o menor importancia dadas por los docentes a las causas, consecuencias o tipos de acciones emprendidas para dar cuenta de los conflictos.

Ya sea por explicaciones más psicologistas, y adultocéntricas (Paulín 2006) o centradas en las carencias culturales de los alumnos y sus familias (Pérez Sanchez 2000) con una visión del contexto actual connotada por la incertidumbre, las significaciones docentes sobre sus alumnos convergen en el sentido de la “falta”: carencias de todo tipo que no conforman a un profesorado atrapado por sus ideales de alumno, escuela y sociedad.

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

Compartimos con Castorina y Kaplan (2006) las precauciones que plantean sobre el uso del concepto de violencia simbólica para referirse a los problemas en las instituciones educativas cuando se habla en forma generalizada de violencia escolar. En nuestro caso nos referimos a esa dimensión específica de la violencia de la escuela en tanto proceso posible de violentación institucional sobre los sujetos sostenida en un discurso de dominación cuya efectividad se recrea en la imposición de arbitrios culturales. Como sostienen Castorina y Kaplan “Dicho arbitrio cultural esta embebido en relaciones de poder entre grupos y clases, de modo que su imposición surge y legitima estas relaciones, presentando a las relaciones como autónomas y por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas. (2006:36) Al respecto hemos visto como



los alumnos remarcan con insistencia prácticas disciplinarias que generan situaciones de injusticia y que no resuelven los conflictos por ejemplo, todo el abanico de la “presentación personal” de los sujetos en la escuela, sostenidas con criterios estéticos adulto-céntricos: las prohibiciones del largo del cabello, el uso o no de *bijouterie*, maquillaje y determinadas prendas en varones y mujeres, etc. a diferencia de los permisos de los docentes para los mismos aspectos justificados sólo en su condición de “generación adulta”.

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

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

Pero también se advierte que estas dificultades y la vivencia de malestar de los docentes están sostenidas en lo que se describe como rasgos típicos de la configuración organizacional de la escuela media (fragmentación y aislamiento en las prácticas docentes, falta de retroalimentación entre equipos directivos y profesores, escasa dotación presupuestaria en recursos materiales

y humanos en horas de clase e institucionales y continuidad del modelo de escuela como unidad ejecutora de las políticas, etc.); los cuales se expresan en los componentes más particulares de los modos de regulación de la convivencia en las escuelas estudiadas: la falta de acuerdos básicos entre distintos actores del establecimiento sobre el orden normativo, la heterogeneidad de pautas y encuadres normativos para con los alumnos, la percepción de decisiones unilaterales o arbitrarias de los directivos sobre los conflictos, la escasa eficacia reguladora de la disciplina de los alumnos a partir de prácticas normativo-reglamentaristas y/o sólo sancionatorio- punitivas tradicionales y las discontinuidades en los proyectos de convivencia emprendidos (como revisiones de los reglamentos de disciplina, tutorías, talleres de reflexión, etc.)

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

Por otra parte, los docentes al ser preguntados por lo que hacen para reconfigurar el orden escolar reconstruyen un abanico de acciones que van desde aquellas centradas exclusivamente en prácticas de vigilancia, control y sanción (advertencias reiteradas del cumplimiento de determinadas pautas de comportamientos, amenazas más o menos explícitas en torno a posibles represalias en las evaluaciones y/o calificaciones y la aplicación de sanciones) hasta estilos más negociadores (en los que predomina el diálogo y la negociación del encuadre de trabajo con los alumnos).

En éstos últimos casos encontramos mayor presencia de preocupaciones y reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y autocríticas sobre sus prácticas de enseñanza. En los primeros, en cambio, la elección de las acciones parecen sustentarse más en lograr efectos de orden no negociado asentados en una posición de poder unipersonal.

“Si el docente no está precedido por una reputación bien establecida, todo inicio de clases es definido por los alumnos (por los profesores también) como una puesta a prueba de los docentes. ¿Qué nivel sonoro es capaz de soportar? ¿Se queda en amenazas o es capaz de ejecutarlas?... Para los colegiales importa en primer lugar que el profesor «sostenga la clase», fije reglas y consignas, establezca una situación previsible. En este sentido, existe en la clase una demanda de orden para que no se destruya a sí misma en la agitación, el lío.” (Dubet y Martuccelli 1997: 246-247)

Si bien es del docente de quien se espera que establezca un encuadre de trabajo en el aula, lo que parece cada vez más interrogado es su capacidad de construir autoridad con los alumnos para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje sin caer en el autoritarismo o en prácticas de dejar hacer.

“Pero no basta con sostener la clase, también hace falta que esa autoridad no aparezca como un abuso de poder...el buen profesor debe también poseer el sentido del ritmo y de los matices. Todos los alumnos insisten en el hecho de que debe ser capaz de alternar el trabajo con el descanso.” (Dubet y Martuccelli 1997: 247-248)

En esta línea de análisis podemos concluir que coexisten distintos órdenes de regulación, el de los alumnos entre sí, el de los docentes con cada grupo clase y las regulaciones más “oficiales” que se sostienen desde las formulaciones normativas más explícitas que están sancionadas con algún grado de formalidad en docu-

mentos institucionales (reglamentos, estatuto docente, planificaciones, etc.) y que tiene a los directivos como principales referentes.

Para finalizar, un aspecto aparte en la reconstrucción del punto de vista de los profesores lo constituye la atención que le prestan a las relaciones entre alumnos. Habíamos planteado que los docentes entrevistados reconocen en las “formas del trato” entre compañeros situaciones de “maltrato” y “agresiones”. En menor medida se relatan situaciones de agresiones físicas y verbales a las que visualizan como enfrentamientos por motivos diversos, entre los que sobresalen aquellas relacionadas al “tratamiento de la diferencia” por la heterogeneidad de gustos, pertenencias o por las diferencias sociales y étnicas.

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

## Bibliografía

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1988.

BERTARELLI, P., FALAVIGNA C. Y SARACHU LAJE P. (2006) Acerca de encuentros y desencuentro entre conflictos y prácticas de la cotidianeidad escolar. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNC.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As.: Losada.

KAPLAN, C. (2003) “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”. Bs. As.: Aique.

CASTORINA J. Y KAPLAN C. (2006) Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. Kaplan (Dir.) *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*.(pp.27-54) Buenos Aires: Miño y Dávila

MANCOVSKY, Viviana (2004) “La des-naturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro”, *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22.

MARHUENDA F. , Navas A. y Pinazo S. (2002) Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes. Universitat de Valencia.

PAULIN, H. (2006) Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia. Córdoba: Editorial FF y H y Universitas Libros.

PÉREZ SÁNCHEZ, C. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 23, pp. 189-212.

SALORD y VANELLA L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo Veintiuno Editores.

STENHOUSE, L. (1997) *Cultura y educación*. Morón: MCEP.

### Hacia un encuentro de “mundos”: miradas y experiencias de adultos y adolescentes en una escuela media

*“Somos todos negros y somos todos blancos,  
¡No, yo no! Yo soy colorado.”  
Alumnos de 4º año (2007)*

*Mariela Arce y Valeria Martinengo*

#### Introducción

En este capítulo se recupera una experiencia de intervención que se derivó del análisis y de los resultados alcanzados en el estudio de investigación<sup>11</sup> que se presenta en este libro habiendo otorgado un importante respaldo investigativo a la lectura del proceso de intervención propio de esta realidad escolar específica.

Esta experiencia se llevó a cabo en el marco de un proyecto de beca de extensión denominado: *“Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión- expulsión”*<sup>12</sup>, otorgada por la Secretaría de Extensión

---

11. *“Orden normativo escolar, sujetos y conflictos: un estudio de casos sobre la perspectiva de directivos, docentes y alumnos de nivel medio”*. Secyt, U.N.C Director: Horacio Paulín, Co directora: Marina Tomasini.

12. Martinengo, V. y Arce, M. (2007) Director: Daniel Lemme. Co directora: Marina Tomasini

de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2007.

El contexto particular en el que tuvo lugar este trabajo fue un establecimiento educativo de nivel medio de la ciudad de Córdoba, constituido como Asociación Civil sin fines de lucro, con una población aproximada de 300 alumnos de procedencia económica media-baja que, en su mayoría, han transitado alguna experiencia de expulsión escolar previa. Según lo recuperado en el proceso realizado, las mismas están relacionadas a situaciones de “repitencia”, “sobreedad”, “problemas de conducta”, “jóvenes con causas judiciales o judicializados” entre otras.

En el caso de los docentes, se trata de una población aproximada de 30 docentes, jóvenes, profesionales en su mayoría de los cuales algunos están terminando su trayecto pedagógico. En relación al ingreso a la institución, aquellos con mayor antigüedad, han realizado su primer contacto con la misma a través de algún lazo familiar o de amistad con personas que formaban parte de esta escuela con anterioridad, otros han ingresado sólo a partir de la selección de sus antecedentes y en un caso previamente con el cargo de preceptor. La mayoría de los docentes trabajan en otros establecimientos educativos no siendo, en la mayor parte de los casos, instituciones con características similares a esta escuela en relación a la población de alumnos y propuesta institucional. Esta última, se fundamenta en objetivos de integración, inclusión y contención así como de socialización de sus alumnos. No obstante, el proyecto institucional no se haya aún formalizado por escrito sino que circula con distintos grados de apropiación entre sus actores.

La aproximación a esta realidad escolar específica y el propósito de orientar hacia ella el proceso de intervención, nos remite en el inicio del trabajo a situar esta escuela en el marco de un contexto escolar general atravesado por múltiples cambios en lo social e institucional.

En relación a este último, es de señalar la presencia de una “segmentación institucional”<sup>13</sup> (Alterman, Sosa; 2007: 7; Kessler, 2002: 17) que genera por un lado, “...situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas muy complejas con las desigualdades sociales más generales...” (Tiramonti en Dussel, 2004: 6) donde cada escuela elabora sus pautas de formación, de convivencia y de orientación de modo diferente, en la soledad y ausencia de soportes por parte del sistema; y por otro lado, esta heterogeneidad acentúa además las diferencias y la fragmentación de los espacios escolares y de las experiencias de sus actores (adultos y adolescentes) siendo eje de los principales conflictos que emergen en la cotidianidad escolar.

De este modo, es posible pensar que estos cambios que atraviesan la escuela a nivel institucional conducen, a su vez, a la configuración de una brecha en las relaciones entre el mundo adulto y el mundo adolescente produciendo un “desencuentro” vinculado a la presencia de sentidos diferentes otorgados a la “experiencia” escolar.<sup>14</sup> (Dubet y Martuccelli, 1998).

En el caso particular de la escuela en la que se llevó adelante este trabajo, el “desencuentro” y la brecha en las relaciones

13. “Segmentación” entendida por Kessler como consecuencia de la pérdida de regulación y disminución de la protección social del Estado a partir de la crisis social e institucional del país desde de los años noventa: “...la sociedad argentina en general, y el sistema educativo en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la segmentación. Se trata de los ya consabidos procesos de empobrecimiento y precarización laboral, el aumento de la oferta educativa privada, el creciente abandono de los sectores medios en ascenso de las instituciones públicas, entre otros.” (Kessler, 2002:17)

14. Dubet y Martuccelli definen a la experiencia como proceso vivencial del sujeto en el que están presentes componentes reflexivos que le permiten tomar conciencia relativa de sus acciones es decir: “...trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo.” (Dubet y Martuccelli, 1998: 21).

anteriormente mencionadas cobra especial relevancia dado el bagaje de "experiencias" previas que los alumnos traen de otras instituciones escolares de las cuales, por causas diversas, han sido expulsados. Esta realidad planteó la necesidad de recuperar acciones que habilitaran espacios de intercambio e integración de "prácticas de subjetividad"<sup>15</sup>(Duschatzky y Corea, 2005:20) construidas en trayectorias escolares anteriores y/o diferentes, así como de mirada y reconocimiento hacia las experiencias actuales que se construyen en el cotidiano escolar para luego dar lugar a la reflexión acerca de encuadres institucionales que favorezcan la elaboración de propuestas de inclusión y convivencia escolar.

Es entonces que la intervención tuvo como principales objetivos, por un lado, favorecer la convivencia<sup>16</sup> en el contexto particular de esta escuela en el que la tensión inclusión- expulsión atraviesa su cotidianeidad y por otro, producir conocimiento sobre las situaciones conflictivas y los modos de abordaje que se puedan instrumentar para la mejora de la convivencia en la escuela.

De acuerdo a estos objetivos, se apuntó a relevar con los alumnos y los docentes las principales situaciones conflictivas y las acciones desarrolladas ante las mismas; con los alumnos, se orientó a promover dinámicas grupales de discusión, análisis y producción que permitieran integrar saberes y experiencias pre-

---

15. Las autoras entienden a las "prácticas de subjetividad" como "operaciones que ponen en juego los sujetos en [las] situaciones de expulsión" (...) "modos en que los chicos se constituyen en particulares circunstancias". (Duschatzky y Corea, 2005:20)

16. "El concepto de convivencia está siendo tomado aquí en su dimensión más extensa como el conjunto de factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad. El complejo conjunto de todos ellos está debajo del régimen disciplinar, pero también está debajo de las claves simbólicas que utilizan los escolares para construir su propio sistema de convenciones." (Ortega Ruiz, 1998: 653-654).

vias y, con los docentes, se propuso una co-construcción de modos de abordaje de los conflictos que recuperaran estas experiencias escolares de los alumnos.

A partir del proceso desarrollado en esta experiencia de intervención, el presente capítulo tiene la intención de recuperar las "experiencias" que adultos y adolescentes/alumnos construyen en la cotidianeidad escolar.

Con este sentido se retoman las percepciones de los docentes acerca de su lugar y su tarea en la escuela, su relación con la institución, con otros adultos, sus miradas, sentidos y significaciones respecto de los alumnos y de la relación que construyen con los mismos.

Asimismo se recupera la perspectiva de los adolescentes acerca de la construcción de su lugar de alumnos, su relación con los docentes y adultos, con sus pares, con la escuela, con el afuera, así como sus miradas y explicaciones de los conflictos y de aquello que expresan como necesidad, motivación y expectativas.

Es a partir entonces del recorrido realizado, que se trabajará en la presente producción algunas líneas de análisis vinculadas a las miradas y sentidos sobre las "experiencias" construidas por los distintos actores escolares como principio de posibilidad de un "encuentro de mundos" de adultos y adolescentes/alumnos en la escuela.

## **El proceso de la intervención: de encuentros y experiencias**

Este proyecto de intervención tuvo como principal propósito realizar un proceso que atendiendo a las características y condiciones del contexto escolar general y específico promoviera acciones tendientes a construir un espacio de "encuentro" y arti-

culación de “*experiencias*”, significados y prácticas entre alumnos y docentes.

En el contexto específico de esta institución escolar, existe una heterogeneidad y diversidad en su población que pueden entenderse como “*pluralidades*”<sup>17</sup> (Tenti Fanfani, 1998: 9) de procedencias escolares anteriores y condiciones sociales, culturales e históricas de los actores que a su vez es posible considerarlas como “*pluralidades de experiencias*” partiendo de la idea de “*experiencia*” como aquel “*proceso vivencial*” (Dubet y Martuccelli, 1998:21) que involucra al sujeto en la construcción de sí mismo.

En este sentido la propuesta de trabajo tuvo en cuenta la importancia de considerar una “*mirada de proceso*” a lo largo de la intervención realizada que recuperara e integrara a lo largo del tiempo los movimientos, intervenciones y producciones de los actores en su cotidianeidad escolar. De este modo, fue relevante realizar, en el inicio, una aproximación y conocimiento de esta realidad escolar y de sus actores, así como atender, en el desarrollo de las actividades planteadas, a las inquietudes, necesidades, potencialidades y dificultades que van emergiendo a lo largo del trabajo con otros.

Es entonces, que esta “*mirada de proceso*” va acompañada por un sentido de “*construir y desarrollar con otros*” que habilita el reconocimiento y construcción del sí mismo en el hacer.

En una primer etapa de intervención, las técnicas utilizadas

---

17. Tenti Fanfani señala que la idea de lo “*plural*” no se refiere sólo a una “*sumatoria de ámbitos de vida independientes y paralelos*” (...) “*...en una sociedad integrada deben coexistir el pluralismo de las instituciones (de las escuelas, por ejemplo) con el pluralismo en las instituciones*”(Tenti Fanfani,1998: 9)

fueron entrevistas semiestructuradas (con adultos) y grupos de discusión (con alumnos). En el caso de las entrevistas semiestructuradas se indagaron temas vinculados al *contexto institucional* (origen de la escuela, historia, propuestas y/o proyectos institucionales, cambios y modificaciones, población); *caracterización de la población escolar actual, experiencia docente en la cotidianeidad escolar* (situaciones conflictivas, ámbitos de emergencia de las mismas, logros alcanzados); *experiencia escolar de los alumnos* (trayectorias en otras escuelas, relación establecida con esta institución, motivaciones, dificultades); *orden normativo escolar* (relación que establecen los alumnos y docentes con las normas de la escuela, reglamentación vigente, posibles reformulaciones de la misma); *explicaciones y acciones emprendidas por los docentes ante situaciones conflictivas en la convivencia escolar* (factores involucrados en la emergencia de situaciones conflictivas, modos de abordaje, aspectos vinculados al sistema de sanciones y su aplicación).

En relación a los grupos de discusión que se realizaron con los alumnos, se implementaron actividades que actuaron como disparadores de la discusión grupal (cajas que simbolizaban distintos espacios posibles a indagar: “*escuela*”, “*aula*”, “*ustedes*” – en relación a los propios alumnos- , “*afuera de la escuela*”; como así también láminas que contenían figuras de rostros con distintas expresiones gestuales). Estas actividades abrieron a la discusión en el grupo de alumnos acerca de temas como: la *caracterización de ellos mismos como alumnos y de los miembros adultos de la institución* (descripción de ellos mismos como alumnos en los distintos espacios planteados: en el espacio áulico, en su contexto social y relacional externo a la escuela, en el espacio de la escuela como institución general, la relación entre ellos y con los miembros adultos de la escuela, relación docente-alumnos, situaciones escolares cotidianas en relación a lo pedagógico y relacional); la *caracterización de la institución escolar* (el aula, el estado edilicio, los actores institucionales, sus intereses en la escuela,

sus dificultades y/o conflictos cotidianos); la *experiencia escolar* (trayectorias en otras escuelas, diversidad de procedencias, relación establecida con esta institución, motivaciones, intereses, dificultades, logros, necesidades); el *orden normativo* (relación que establecen los alumnos y docentes con las normas de la escuela, conflictos, modos de abordaje de los docentes, aspectos vinculados al sistema de sanciones y su aplicación); *intereses y motivaciones en la escuela* (actividades que presentan más interés a realizar, aspectos creativos-expresivos, asignaturas que presentan mayor interés y motivación a aprender, asignaturas que presentan menor o ningún interés y motivación a aprender, afinidades con algunos docentes y su modalidad de dar clase, falta de afinidad con otros docentes y su modalidad de dar clase); *proyecciones en relación a la escuela* (expectativas en relación a la escuela, al aprendizaje, a la relación docente-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos y ámbito externo).

Seguido a esta etapa se realizaron con los alumnos talleres de construcción grupal donde se priorizó la elaboración de una producción colectiva que apuntara al desarrollo de potencialidades de los grupos de alumnos permitiendo el ejercicio y aprendizaje de modalidades de negociación, comunicación y respeto hacia el lugar del otro; la decisión conjunta de pautas de funcionamiento, la coordinación, la colaboración entre pares. Las técnicas utilizadas fueron de carácter expresivo, lúdico y de caldeamiento.

En el transcurso de estos talleres, se fueron desarrollando las actividades “*mirando y dando voz*” a sus intereses, códigos que remiten a identidades barriales, gustos musicales, características de personalidad (humor, introversión, extroversión, emociones, entre otras), roles y funciones en los distintos grupos áulicos, aptitudes, opiniones y posicionamientos, problemáticas planteadas por ellos, expectativas, entre otros. De este modo, la intención de construcción grupal involucró la necesidad de reconocer aspectos de la subjetividad de los alumnos en términos de “sujeto

social” junto a su condición de “sujetos escolares” ya que ambos aspectos intervienen en la construcción de su “experiencia escolar”.

En una etapa posterior se realizó una instancia de devolución con la directora de la institución y luego se trabajó en un encuentro con modalidad de taller que estuvo destinado a los adultos (docentes, preceptores, psicóloga, directora) de la escuela. El mismo se desarrolló a partir de la utilización de un “*dispositivo*”<sup>18</sup> (recorte de escenas de una película) que operó como disparador de la reflexión, intercambio y problematización en torno a percepciones respecto de su propio lugar cuando fueron jóvenes y alumnos en la escuela, de los jóvenes y alumnos de esta escuela, del contexto socio histórico que atravesó la escuela cuando los docentes fueron jóvenes y alumnos y del contexto actual que atraviesa la escuela hoy y de la institución escolar en cada uno de estos momentos, etc.

Asimismo se fueron recuperando datos obtenidos de las etapas anteriores con la finalidad de aportar a los distintos actores nuevas perspectivas relacionadas a la experiencia escolar de los alumnos a partir de un acercamiento y sensibilización respecto a la vivencia cotidiana de estos últimos en la escuela. Esto tuvo como propósito acompañar a los docentes en la apertura al diálogo y discusión como en la posibilidad de generar propuestas institucionales y alternativas ante los conflictos escolares integrando las nuevas perspectivas.

---

18. En base a Foucault, Szulkin recupera el concepto de dispositivo como: “una modalidad específica de intervención en función de categorías teórico-técnicas elegidas, de la evaluación de experiencias previas y el aporte de investigaciones, que se dirimen en el campo de aplicación y en consecuencia es una virtualidad específica de la cual se esperan determinados efectos”. (Szulkin, C. 1999:141)

## Los docentes: miradas y experiencias

En la aproximación a la experiencia docente es posible recuperar algunos aspectos que hacen a las significaciones, intereses, dificultades así como a las prácticas que los mismos vivencian en la cotidianeidad escolar. Estos aspectos están organizados en una serie de ejes con el fin de aportar mayor claridad y visibilidad a la "mirada docente" acerca de la realidad escolar.

### *"¿Cómo vemos a los chicos de la escuela?"*

Si bien los docentes en general coinciden en que la población de alumnos de esta escuela adquiere ciertas características específicas vinculadas a trayectorias escolares previas, situaciones de expulsión, repitencia, problemas de conducta entre otras, es posible recuperar distintas "miradas" que los docentes realizan acerca de los alumnos desde las experiencias propias que construyen con ellos en lo cotidiano de la escuela.

En este sentido surgen por un lado percepciones ligadas a caracterizar a los alumnos como "problemáticos", "indisciplinados", "irrespetuosos", "dispersos", "desganados", "revoltosos" que pueden estar asociadas a una valoración negativa ya que se encuentran a distancia del "alumno/a" esperado por estos docentes. Es decir, es posible que la población de alumnos, en el caso de estas percepciones, no esté respondiendo al "ideal de alumno" que forma parte de sus expectativas. Esto puede afectar no solo en lo pedagógico (sobre todo en aquellos docentes arraigados a modalidades tradicionales de dar clases (dictados, lecturas extensas, entre otras) y a una lectura de la disciplina áulica vinculada al silencio, la quietud, la relación falta/sanción sin mediación, a partir de lo cual se refuerzan expectativas negativas en relación a los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje cuando éstos últimos no responden a estas formas de relación y de vinculación con la tarea) sino que tiene una clara incidencia en

la emergencia de conflictos ya que se acentúa un desencuentro entre adultos y alumnos, que por un lado afirma "diferencias" y por otro, constituye una instancia de confrontación importante que dificulta el diálogo y las posibilidades de la relación enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, aparecen algunas percepciones relacionadas a reconocer a los alumnos desde un lugar de "sujetos con posibilidad de", es decir, se los caracteriza como "*personas*", "*ellos pueden*", "*ellos tienen millones de cosas*"; donde se puede observar además de este reconocimiento, que los docentes realizan lecturas acerca de las expectativas que presentan los alumnos respecto a ellos y a la escuela; esto es: "*esperan ser conocidos*", "*esperan ser encontrados*", "*esperan ser queridos*".

Otros aspectos a recuperar, están relacionados a percepciones que tienen los docentes respecto a las diferencias y heterogeneidad que presenta la población de alumnos, donde se reconocen distintas condiciones (sociales, educativas, relacionales) en sus trayectorias y en el trabajo pedagógico y de relación que se resulta necesario realizar a partir de la división de cursos "A" y "B" en esta escuela<sup>19</sup>; "*son diferentes a los de otros colegios*", "*tienen otros tipos de condiciones*", "*te tenés que amoldar a cada grupo*", "*uno no puede trabajar igual con uno que con otro*". Por último, otros docentes intentan caracterizar a la población de alumnos a partir de la elaboración de ciertas explicaciones ligadas al contexto (social, familiar) y a la etapa evolutiva que atraviesan los alumnos/as; "*son chicos con problemas familiares y de conducta*", "*son chicos que no los ha aceptado nadie*", "*son adolescentes*".

---

19. Es de aclarar que la división de los cursos A y B se realiza a partir del ingreso de alumnos con sobre edad, repitencia, experiencias de expulsión, problemas de conducta, que caracteriza a la población escolar de esta escuela en general, pero que corresponden principalmente a características de los alumnos que son incorporados en la División B. De este modo, la División A reúne a aquellos alumnos que tienen una correspondencia entre edad y curso, que no presentan experiencias previas de expulsión ni problemas de conducta en general.

**Relación de los alumnos/as con la escuela desde la perspectiva docente: “¿qué lugar tiene la escuela para los chicos?” “¿qué los motiva a los chicos a venir a la escuela?”**

Con respecto a las percepciones de los docentes sobre la relación de los alumnos con la escuela, la mayoría coincide en que esta última es un “lugar” para los alumnos, “*un lugar de contención*”, “*de encuentro*”, “*un lugar para compartir*”, “*donde se comprometen*”, “*donde se sienten a gusto*”, “*donde se sienten personas reconocidas, identificadas*” .

Se puede señalar que algunos docentes encuentran una “buena” relación de los alumnos con la escuela partiendo de la premisa de que existe un proyecto institucional en la misma orientado específicamente a la población de alumnos que reúne siendo ésta, para estos docentes, una condición de posibilidad para la aceptación y buena relación de los alumnos con la escuela. “*el proyecto del colegio está hecho para un determinado tipo de chicos, entonces la relación que va haber entre los chicos y el colegio no va a ser tan conflictiva*”.

Otros docentes reconocen que los alumnos/as se relacionan con la escuela entendiéndola como un lugar de “*encuentro*”, y en este sentido, recuperan aspectos vinculados a la subjetividad de los alumnos que se construye en el ámbito escolar y en la relación con los demás actores (pares, docentes, adultos) es decir, establecen una mirada hacia los alumnos desde el lugar de “*sujetos*”; “*sigue siendo un lugar de encuentro, en el sentido que te volvés a juntar con los conocidos, con los que tenías alguna historia acá adentro o afuera*”, “*compartir algún hecho propio de la vida del adolescente*”, “*es una cruzada*”, “*no se siente uno más, se siente una persona reconocida, identificada*”. Algunos de estos docentes son los que además reconocen que desde su rol es necesario volver la mirada hacia la subjetividad de los alumnos, su lugar de

“*sujetos*” además del de “*alumnos*”; “*el problema es que nosotros no cambiamos, no mejoramos, no nos ponemos al día en otras cosas (...)* La discusión eterna es: *si los chicos no leen, por ejemplo, que hacemos para que lean*”.

Por otro lado, también hay docentes que expresan incertidumbre acerca de la motivación de los alumnos a venir a la escuela, generalmente lo asocian a una “*encrucijada*” en la que no encuentran otra salida más que la de asistir a clase, “*vienen porque no les queda otra*”; algunos de estos docentes sostienen una concepción tradicional de la educación y en ese sentido explican esta relación que establecen los alumnos con la escuela desde una concepción de obligatoriedad, de un “*deber ser*” tanto desde lo familiar como de lo social: “*vienen porque la educación es obligatoria, porque los padres los obligan, porque los traen, porque tienen que estudiar, porque es como que ya está tradicionalmente, nadie cuestiona que tienen que venir a la escuela, lo sabemos todos*”.

También en las percepciones de otros docentes puede observarse la heterogeneidad que atraviesa la población de alumnos en la escuela a través de la expresión de una multiplicidad de posibilidades intermedias que fluctúan en una relación permanencia-no permanencia de los alumnos en la misma: “*hay de todo*”, “*hay otros que (...) son chicos que están en 1° o 2° año porque han repetido en un colegio vienen acá, hacen un año y después se van*”, “*hay chicos a los que no se les sigue la trayectoria*”, “*hay chicos que sí, han cursado todo el secundario*”, “*gente que a lo mejor se va quedar, gente que no se va a quedar y gente que no le gusta el colegio, hay gente que está de paso*”. También se reconocen casos de alumnos que han realizado un proceso en la escuela que parte, en el inicio, de un anhelo de cambiarse a otra institución escolar y luego resulta en la elección de quedarse en esta, “*hay chicos que empezaron así de que se querían ir y después se terminaron quedando y queriendo la escuela*”.

## La tarea docente en la escuela y en el aula

Respecto a las percepciones de los docentes acerca de su tarea en el aula y de la relación con los alumnos, es posible encontrar dos aspectos importantes que atraviesan una gran parte de las “miradas” de los docentes sobre sus experiencias cotidianas en el aula, sus preocupaciones, sus expectativas, lo que sienten como logros, como límites, lo que intentan explicarse para comprender y aportar a su tarea, entre otros; estos dos aspectos hacen a la dimensión de lo pedagógico (entendido como lo vinculado a la enseñanza-aprendizaje, al dictado de las materias, al alcance de conocimientos) y por otra parte, a la dimensión de lo relacional (que involucra las interacciones, los intercambios, los modos de relación que reconocen la subjetividad o bien, modos de relación orientados a la objetividad y los encuadres).

A partir de lo señalado, es posible encontrar que algunos docentes desarrollan su clase bajo una modalidad centrada en aspectos pedagógicos donde se percibe una preocupación por el dictado de su materia, por el alcance de objetivos planteados en relación al conocimiento, *“a veces uno quiere desarrollar un poco más de lo que es la asignatura, la materia”*; a su vez, estos docentes tienden a sostener desde sus expectativas la idea de una escuela “tradicional”, en alusión a la función principal de transmitir conocimiento, en detrimento de una mirada hacia los lazos relacionales que se construyen en la escuela como posibles potenciadores de la relación enseñanza-aprendizaje y la apropiación de conocimiento; *“hacer la actividad, la categoría de charlar no está”, “¿chicos a qué vienen al cole si no vienen a estudiar?”, “no venimos acá a hacer amigos o sea hacemos amigos pero no es la función principal hacer amigos”*. Es posible que estos docentes estén más arraigados a un “ideal de alumno”, estudioso, participativo, obediente a las normas, etc. y que vivencien un desencuentro mayor con la población de alumnos de esta escuela que provoca una ruptura y ciertas frustraciones en relación a sus

expectativas, *“he salido a veces muy triste porque lo siento como un fracaso”, “he salido amargada porque no he logrado que estos chicos se callen”, “he salido muy decepcionada hasta de mí misma porque no he encontrado una solución”*. Sin embargo, reconocen que es posible que otros docentes logren establecer otra forma de relación con los alumnos que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, *“cuesta mucho captarlos, dependerá también del carisma de cada profesor no sé a mí me cuesta, a lo mejor a otros profe no”, “hay más afinidad con algunos profesores que con otros”*.

Por otra parte, se presentan otros docentes que en la modalidad de dar su clase introducen aspectos que involucran lo relacional constantemente junto a lo pedagógico, como una forma de llevar adelante la tarea de enseñar, como parte inseparable de las estrategias áulicas. Aquí es posible encontrar un reconocimiento de los alumnos desde su lugar de “sujetos”, es decir, un reconocimiento de la subjetividad que representa una parte ineludible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces se reconocen cuestiones vinculadas a las procedencias de los alumnos, sus intereses, sus gustos, sus preocupaciones, su contexto social, sus emociones, sus conflictos, *“en las clases mías hacen mucho ruido, se mueven mucho, charlan bastante nunca la he visto de otra forma yo a la manera de trabajar”, “llevamos una relación así muy cercana no?, digamos afectivamente”, “por ahí te encontrás con alguna que está llorando y le decís ‘¿qué pasó?’ y... ‘mi novio está en Bower’, y yo vengo con el cuento de Caperucita a trabajar”, “conocerlos personalmente como se desenvuelven”, “hay que generarle espacio al chico, cosa que ese espacio no sea necesariamente los 80 minutos, y que vos en los 80 minutos puedas trabajar sobre ponencias en común sobre... la reunión viste a partir de los intereses de ellos”, “lo que hago yo con los alumnos es mucho conocer los barrios en donde viven”*; estos docentes son los que generalmente significan su experiencia en el aula como gratificante, vinculada a la pasión y a un encuentro cotidiana-

no con el propósito de lograr una “conquista” de los alumnos con los que se trabaja, es posible que esta modalidad y la puesta en juego de estas estrategias estén más cerca de lograr una aproximación a los alumnos, sus potencialidades, su reconocimiento y valoración no sólo como alumnos sino sobre todo a partir de su lugar de “sujetos”.

### **Las relaciones entre los docentes: sobre “socios” e ideales docentes**

También son diferentes las miradas de los docentes acerca de la relación que los mismos establecen entre sí en la escuela.

En este sentido surgen, por un lado, percepciones que reconocen y caracterizan a la relación entre docentes como “buena”, “sin problemas”, “de solidaridad y ayuda respecto de lo que los otros necesitan”, “de cordialidad, tolerancia y comunidad”.

Entre los docentes que coinciden en esta apreciación aparecen diversas explicaciones y atribuciones de sentido respecto de cómo entienden dicha relación.

Algunos de ellos asocian las características que asume la relación al tipo de institución (constituida como Asociación Civil) entendiendo que configura relaciones de “socios” entre los docentes que las diferencian de relaciones patronales favoreciendo a su vez otras modalidades de comunicación institucional.

Otros docentes consideran que si bien existe una buena relación no disponen de espacios de encuentro suficientes que les permitan conocer y compartir las percepciones y necesidades que tienen en sus prácticas cotidianas inscriptas en una institución cuyo proyecto apunta a una población escolar con “características especiales”. Existiría desde esta perspectiva una distancia entre la relación esperada con otros docentes y la que efectiva-

mente pueden establecer en la cotidianidad escolar.

Sin embargo, algunos docentes reconocen la existencia de espacios institucionales destinados al intercambio de experiencias, metodologías de enseñanza, estrategias de abordaje y resolución de conflictos que son entendidos y valorados como instancias de aprendizaje que han ofrecido en el transcurso del tiempo condiciones de posibilidad para mejorar sus prácticas.

Por otro lado, aparecen algunas percepciones ligadas al reconocimiento de la relación entre docentes como “un tire y afloje”, “un verdugueo”. En este sentido algunos reconocen la dificultad de establecer acuerdos compartidos y consensuados que son asociados a “cuestiones particulares” (no explicitadas) entre docentes. Otros elaboran explicaciones vinculadas a un involucramiento e interés diferencial en la función docente respecto del proyecto institucional.

Finalmente, hay docentes que asocian las características de esta relación a las diferencias existentes en las modalidades de asumir la función docente, es decir en los estilos particulares de dar clase y en la implementación de mecanismos y estrategias de resolución de los conflictos en el ámbito áulico.

Desde esta perspectiva es posible pensar en un “desencuentro” en la relación entre docentes que podría estar asociada, desde estas últimas percepciones explicitadas, a una distancia entre el “ideal de docente” que forma parte de las expectativas de algunos actores de la institución y las modalidades particulares y diferenciales en que otros asumen su función.

### **Pertenencia e identidad docente con la escuela**

En cuanto a la relación de los docentes con la escuela se hacen visibles percepciones ligadas a un sentimiento de pertenencia

cia e identidad con la institución que, en algunos docentes, es atribuido al hecho de haber sido parte de la historia en el proceso de conformación de la institución como Asociación Civil “*más no la podríamos sentir como nuestra*”. En este sentido, establecen una diferenciación entre docentes “*nuevos*” a los que caracterizan como “*menos compenetrados y comprometidos con el ideal de la institución*” y los clasifican en una categoría de “*no socios*” y aquellos que “*son socios*”. Al respecto elaboran explicaciones vinculadas, por un lado, a las condiciones laborales (“*pocas horas en la institución, suplencias*”) y por otro, a un desconocimiento de la historia y el funcionamiento institucional.

Asimismo, en la mayoría de los docentes existe una percepción relacionada a la vivencia de dificultad en el trabajo con los alumnos en la escuela la cual parece trascender el grado de pertenencia y compromiso con el proyecto institucional.

En relación con lo anterior y respecto a las percepciones sobre la experiencia docente en esta escuela, algunos atribuyen a la misma connotaciones positivas atribuidas, en algunos casos, a la relación establecida con los alumnos, la que se sustenta en un “*modo de llegar*” al alumno como forma de atender a sus intereses y articular los contenidos con la realidad de éstos. En otros casos, la experiencia docente está asociada al “*placer*” que otorga el “*tener autoridad*” en el ámbito áulico con los alumnos, ya sea en relación a lo normativo como a “*la autoridad*” que otorga el conocimiento.

Otros docentes significan su experiencia como “*difícil*” lo cual aparece ligado a la caracterización de sus alumnos como “*difíciles*”, “*especiales*”. Elaboran explicaciones respecto a esta vivencia de “*dificultad*” asociada, en algunos casos, a un tipo de formación que no les otorgó las herramientas para trabajar desde lo “*didáctico y pedagógico*” en el ámbito áulico con una población escolar de éstas características. En otros casos, se atribuye la

dificultad al “*desgano*”, “*desinterés*”, “*dispersión*” por parte de los alumnos lo que se vincula a la etapa adolescente por la que transitan los mismos y a la falta de “*incentivo*” por parte de la familia.

## La experiencia de “ser alumnos”

En relación a la experiencia de los alumnos también se reconocen aspectos vinculados a su vivencia en la escuela, sus relaciones, sus expectativas, sus miedos, sus dificultades, sus potencialidades, sus gustos e iniciativas, entre otros aspectos que participan del encuentro/desencuentro con el mundo de los adultos y su mundo adolescente en la escuela.

## “Y nosotros... ¿Cómo somos?”

En relación a los alumnos de primer año, si bien no aparece una caracterización de ellos mismos en su discurso, sí se observan tanto en sus relatos como en sus modos de relación, aspectos vinculados a su “*ser social*” y a las características de su etapa evolutiva. En este sentido, por un lado, se observó un acentuado interés en ellos de dar a conocer sus procedencias barriales, sus gustos musicales, su cotidianidad extraescolar (rutinas, salidas, relaciones y actividades en el ámbito familiar, entre otras); y por otro lado, hay algunas modalidades de relación entre ellos, en el aula y en el “*afuera*” de la escuela que se desarrollan con un carácter lúdico, con una presencia marcada de los vínculos parentales, aludiendo fundamentalmente al lazo materno y la adjudicación de un lugar a los adultos (también en la escuela) del que esperan reconocimiento, afecto, regulación y reciprocidad (“*jugamos a pelear*”, “*nos divertimos*”, “*nos ponemos apodos*”, ante la pregunta acerca de aquello que provoca enojo refieren: “*nos burlamos de las madres*”; “*cuando te pisan la zapatilla, cuando te sacan*

las cosas, cuando otros se mandan el moco y te acusan a vos”; “Cuando ustedes dicen qué bueno este profe, ¿con qué tiene que ver?: Con que aguanta todo, te aguanta todo, se aguanta todo”; “cuando te da consejos”).

Es posible aclarar que, si bien esta caracterización general puede observarse en los alumnos del curso “A” como en los del curso “B”, la necesidad de mirada y reconocimiento desde su “ser social” en términos de identidad y experiencias, aparece con mayor intensidad y preocupación en el caso de los alumnos del curso “B”. Esto puede estar asociado al lugar de “diferencia” que representa a la división de estos alumnos, la cual es la que más se caracteriza por la falta de correspondencia entre edad y curso, trayectorias escolares previas, experiencias de expulsión, distintos modos de relación, conducta y hábitos, procedencias sociales y la distancia con el lugar del “ideal de alumno” esperado.

A su vez, estos alumnos (se trata de aquellos que pertenecen a la división “B” en la escuela) evalúan con mayor atención las actitudes de los “otros” (pares, adultos, etc.) respecto a ellos, a sus experiencias y a su “mundo”, de manera que generalmente se observan distintas formas de relación con los “otros” y con la tarea en la escuela, en función a si existe, por parte de los adultos sobre todo, una “mirada” hacia estos alumnos (dispuesta a conocer sus intereses, su procedencias, sus gustos, sus preocupaciones) o por el contrario una ausencia de esta en expectativa de un “alumno” tradicional; en este último caso es que se presentan los principales conflictos y desencuentros en la cotidianeidad de la escuela.

En el caso de cuarto año es posible observar ciertas percepciones acerca de ellos mismos en las que se reconocen y caracterizan como “hartantes”, “no estudiosos”, “estudiosos”, “kilomberos”, “nos gusta la joda”, “somos distintos... el de adelante es más jodón, después los otros muy estudiosos, porque me junto

con el de acá...porque el otro es más tonto”.

Elaboran explicaciones respecto a dichas caracterizaciones de sí mismos que asocian en algunos casos a la “edad” es decir la etapa evolutiva por la que transitan como sujetos y en otros a las diferencias existentes entre ellos que aluden a la heterogeneidad de procedencias sociales, trayectorias escolares previas, características de la personalidad, de género, experiencias de expulsión, modalidades de relación, conductas, hábitos.

Dichas diferencias a su vez son reconocidas como explicación y motivos principales de emergencia de conflictos entre pares en la escuela.

### Las relaciones entre “pares”: diferencias y reciprocidades

Respecto a las percepciones acerca de la relación entre pares, los alumnos de primer año refieren que los principales conflictos se generan a partir de agresiones verbales (insultos, apodos, bur-las) ya sea por alguna característica física de ellos mismos o hacia miembros directos de la familia, sobre todo a las madres de los alumnos. “Nos ponen apodos, insultos, se burlan de las madres, se pegan porque sí, algunas veces no”, “nosotros tenemos un compañero que es muy cabezón y lo jodemos y se larga a llorar, después hay uno que le dicen “chancho” y otros que le dicen narizudo...”.

Por otra parte, también en las relaciones entre pares que establecen estos alumnos se reclaman códigos de reciprocidad y justicia. Por ejemplo, ante la pregunta acerca de cuándo están enojados con sus compañeros señalan: “cuando “batís la cana” (refiriéndose a romper códigos de silencio y complicidad entre ellos), “cuando otros se mandan el moco y te acusan a vos...”.

A su vez, los alumnos señalan que las “diferencias” entre

ellos son fuente de conflictos y agresiones que conducen al “desencuentro,” al “desentendimiento” y a la tensión aceptación-no aceptación de algunos alumnos en los grupos: *“en el curso nos llevamos mal, no nos entendemos con algunos chicos o chicas, hay chicas que por tener defectos (gorda, flaca, porque venimos de distintas ciudades) no son aceptadas o discriminadas, sobre todo los chicos y algunas veces las chicas”*.

En el caso de los alumnos de cuarto año, la mayoría de las percepciones que señalan, tanto en los grupos discusión como en las actividades realizadas con ellos en los talleres, refieren a la heterogeneidad y las “diferencias” entre ellos como fuente de los principales conflictos que surgen en el curso y en la escuela. Por ejemplo, ante la pregunta acerca de qué pondrían en el aula, los alumnos respondían: *“Más integridad entre los grupos...porque están muy divididos muy como que no se aceptan entre ellos... porque somos distintos”, “o sea están los del A y los del B, los del A se integraron pero los otros no”, “...es como que el grupo ese es el que peor se lleva porque los otros es como que nos llevamos mal por ahí pero también nos entendemos cuando nos queremos poner de acuerdo nos entendemos, pero con ese grupo no hay forma, no nos entendemos, no nos miramos, no nos hablamos, no nada”*.

A su vez construyen explicaciones respecto a estos conflictos poniendo en tensión la idea de que las “divisiones” que se presentan en este curso de la escuela, son “divisiones” que se hacen presentes “en la sociedad” como primer lugar macro desde dónde pensar la irrupción de las “diferencias” en la escuela. Como también plantean la necesidad de un reconocimiento de estas “diferencias” y su integración en los espacios de la escuela y las relaciones entre pares. *“...hay muchos conflictos por las diferencias...”, “puede ser “cheto” y escuchar la Mona”, “si es una mina que es del cerro y escucha la Mona, no es lo mismo que las negras de la villa que escuchan la Mona”, “nos llevamos mal por*

*las diferencias: de edad, los “nuevos”, los que vienen de tercero...”, “eso es en la sociedad (refiriéndose a las diferencias) no en el curso”, “somos todos negros y somos todos blancos, no!, yo no! yo soy colorado (risas)”*

Y por otro lado, también plantean “diferencias” que grupos de otros cursos tienen respecto a ellos en términos de hábitos, conductas y modos de relación, lo cual a veces es significado y vivenciado como un riesgo que obstaculiza las relaciones entre los grupos y afirma el distanciamiento. *“Y así como en los 2° así, vos ves que van los que tendrían que estar en 6° (...) como que están resentidos con la sociedad así, como por ejemplo como que tienen bronca porque vos te vestís bien, te pones un buzo así, o un celular bien y ellos te quieren robar ahí nomás”, “Ellos vienen de otros colegios y están acostumbrados a esas cosas”*.

Y por último también se pudo observar que en el grupo de alumnos, también se cuestiona la mayor exposición o visibilidad de uno de los alumnos respecto al resto, es decir presentarse y exponerse con una actitud “diferente” al resto de los alumnos, lo cual podría pensarse que es vivenciado como una trasgresión al grupo clase y por lo tanto sancionado por este. Como ejemplo de esta situación puede señalarse el hostigamiento y rechazo que recibe una compañera del curso en función a presentarse ante el resto con mayor exposición: *“La tratan muy mal pero ella se lo busca”, “Te lleva a la violencia”, “Quiere llamar la atención”, “Ella entró como una persona cualquiera y ella se ganó ese lugar!”*.

### **La relación con los docentes y la tarea: una forma de “mirarnos y aprender”**

Los alumnos reconocen dos aspectos importantes que se relacionan a cómo se encuentran en el aula: la modalidad de dar las

clases de los docentes y el vínculo que establecen con ellos en el aula. Se observa que existe mayor predisposición al trabajo y al logro de relaciones positivas en el aula cuando el docente construye el vínculo con sus alumnos desde la mirada hacia lo que éstos traen como preocupación o interés lo cual, en la mayoría de los casos, involucra aspectos de la vida cotidiana (también extraescolar) de los alumnos, sus experiencias, trayectorias, su posición como "sujetos sociales" además de alumnos ; como también, están atentos a que en esa construcción, los docentes elaboren un encuadre que involucre códigos de respeto y reciprocidad no siendo sólo el sistema de sanciones quien regule la convivencia áulica.

Por otra parte, en el caso de la modalidad de dar la clase, sostienen que tiende a ser más favorable el trabajo áulico cuando el docente introduce ciertas innovaciones en lo pedagógico pero sobre todo recupera aspectos de interés de los alumnos, de su etapa de vida, de sus gustos, el humor, sus preocupaciones en la forma de trabajar su materia; y señalan que en el caso de docentes que tienden a llevar adelante modalidades tradicionales en lo pedagógico (dictados, lecturas largas en la clase sin ser dialogadas) esto se ve dificultado.

De este modo, ante la pregunta de cuándo están tristes, enojados y/o con bronca en la escuela, los alumnos de primer año sostienen: *"cuando te ponen amonestaciones, cuando el profesor dicta, cuando otros se mandan el moco y te acusan a vos", "la profesora está dictando y nosotros no hacemos nada entonces nos imaginamos cosas...Lo que pasa es que habla mucho..."*

En el caso de cuarto año, esto también surge en las dramatizaciones realizadas en los talleres con los alumnos, estas muestran que existen más dificultades de participación e interés en los alumnos cuando el docente representado realiza dictados de textos así como también cuando el intento del docente de resolver

los conflictos del aula es a través del pedido de amonestaciones, lo cual desencadena fuertes reclamos de los alumnos. Desde los docentes también se reconoce que la heterogeneidad y las problemáticas que atraviesan la población de alumnos (no sólo en relación a sus trayectorias de expulsión sino además a sus ámbitos familiares y sociales) muchas veces repercuten de manera conflictiva en la actividad áulica y en la relación docente-alumno, siendo difícil de tramitar, sobre todo cuando existe un arraigo a modalidades tradicionales en lo pedagógico y expectativas correspondientes a las mismas provocando malestar, frustración e incertidumbre en la tarea docente y una fragmentación del espacio de encuentro áulico.

## Consideraciones finales

A partir del recorrido en esta experiencia de intervención, se han ido encontrando líneas de sentido que atraviesan esta escuela, sus actores y sus prácticas formando parte activa en las *"experiencias"* que alumnos y adultos construyen en el cotidiano escolar.

El proceso realizado en la escuela involucró también una mirada hacia sus características principales y, en particular, a aquellos aspectos vinculados a su propuesta institucional de *"inclusión e integración"*. En relación a esta última, es posible reconocerla como una de las principales fuentes desde donde emergen y se construyen múltiples sentidos y prácticas en la escuela, es decir, la propuesta institucional de *"inclusión e integración"* planteada de este modo por la mayoría de los actores escolares atraviesa la cotidianeidad escolar, las percepciones y las prácticas de los actores en una heterogeneidad de formas en que la misma es entendida. Por ejemplo, existe en los docentes distintas formas de entender los aspectos involucrados en los objetivos del proyecto institucional, lo cual se traduce en la relación que ellos establecen con sus prácticas en la escuela. *"...contener a los*

*alumnos en cuanto a los lineamientos generales, incluir no excluir (...) yo trabajo con los chicos pero en lineamientos generales es una escuela para todos (...) a mi me gustaría, eso me gustaría por una forma de inclusión, a mi me gusta que los chicos se identifiquen con el lugar (se refiere a la escuela)”;* “...y el proyecto nuestro es nosotros aceptamos alumnos con problema de aprendizaje, alumnos con problemas de conducta y repitentes y otros alumnos también y tratamos de...como de orientarlos, encausarlos ... es darles otras oportunidades, que ellos aprendan que ellos también pueden...”; “encaminar a los chicos a solucionar los problemas de conducta, de aprendizaje, de todo eso”; “el chico que iba de paso, el chico problema ha sido contenido(...) los chicos venían y decían : “acá vos vas, no estudias nada y pasas de año” muchas veces es la realidad, los tenés que hacer pasar”.

Es posible pensar que el origen de esta propuesta institucional esté asociado a la historia de esta escuela y a las transformaciones socio-económicas que atravesaron la misma. En relación a esto, la mayoría de las percepciones reconocen que la propuesta institucional se gesta y es el resultado de una *necesidad* de “sobrevivir” como institución: “La realidad nos llevó a captar a estos chicos porque no teníamos...había que aumentar la matrícula”, “había que captar gente”, “...era la realidad que se nos impuso”. Es posible pensar que la situación económica de crisis constituyó la principal condición de producción del proyecto institucional centrado en su momento fundacional en la incorporación de una población escolar excluida por distintas razones del sistema educativo.

De este modo, surgen dos hechos importantes vinculados a la propuesta institucional en la escuela y son: por un lado, la ausencia de una formalización por escrito del Proyecto Institucional que dé encuadre a esta propuesta y el otro relacionado al primero, es la construcción de diferentes significaciones en torno al

Proyecto Institucional que conducen a distintos grados de apropiación en los actores de la escuela, posiblemente esto ligado a la trayectoria de los mismos en la escuela, a sus experiencias en otras escuelas, a los modos de concebir la educación y la institución educativa, entre otros. En este sentido, tomando el ejemplo de las percepciones docentes, algunos de ellos encontraron en este Proyecto la posibilidad de “salvar la escuela”, otros ponen en juego sus expectativas en relación a lograr alcanzar un “ideal” de escuela y en ese sentido se espera que “vuelva a ser “la” escuela”; como también se observa que otros docentes se acercan a la idea de un proyecto de “escuela para todos”, que involucra una mirada hacia los alumnos como sujetos sociales con derecho a la educación.

En este sentido recuperamos a lo largo del proceso de intervención realizado en esta escuela, la idea de una heterogeneidad que no sólo se expresa en su población de alumnos y docentes sino también en la propuesta institucional de la escuela misma desde donde se construyen distintos significados y prácticas. Siguiendo esto, el trabajo realizado se orientó al acercamiento de “mundos” (el de adultos y el de alumnos) a través de una articulación que permitiera la escucha, el lugar a las voces y a la producción grupal como recorridos iniciales dirigidos a fortalecer futuras construcciones colectivas que involucren a la escuela y a su propuesta institucional.

En este acercamiento de “mundos”, es de destacar la importancia de la “mirada” tendiente a resignificar y valorar los procesos de subjetivación que se desarrollan en el ámbito escolar. Es a partir de poder reconocer en los actores (alumnos y adultos) su condición de “sujetos sociales”, que se ponen en juego prácticas de reciprocidad, encuadres democráticos, códigos de relación que pueden favorecer otros modos de relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje y formas inclusivas de convivir en la escuela.

## Bibliografía

ALTERMAN, N. & SOSA, M. (2007). *Problemas y perspectivas de la Educación Secundaria Hoy*. V Jornadas de Investigación en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

ARCE, M. & MARTINENGO V. (2007). *Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión- expulsión*. Proyecto de Extensión. Facultad de Psicología. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUSCHATZKY, S. & COREA, C. (2005). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

SZULKIN, C (1999) El teatro de títeres como dispositivo psico-social, en CORREA, A (Comp) *Notas para una Psicología Social... Como crítica a la vida cotidiana (141- 144)* Córdoba: Editorial Brujas.

ORTEGA RUÍZ, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros/as. Consejo de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.

KESSLER, G (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO

PAULÍN, H. TOMASINI, M. Y OTROS (2004-2007) *Orden normativo escolar, sujetos y conflictos: un estudio de caso sobre la perspectiva de los directivos, docentes y alumnos de nivel medio*. Proyecto de investigación SECyT U.N.C.

TENTI FANFANI, E. (1998). *La escuela constructora de subjetividad*. Buenos Aires: Troquel.

TIRAMONTI, G. (2004). Escuelas en el caleidoscopio: configuraciones cambiantes de la desigualdad educativa en el nivel medio. En Dussel, I. *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de Hoy*. FLACSO. Argentina

### Acerca de miradas sobre los alumnos y sus implicancias en la subjetividad

*Carla Falavigna y Florencia D'Aloisio*

#### Introducción

En este capítulo presentaremos el relato de una experiencia que tuvo lugar en un cuarto año de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, a partir de la implementación de un proyecto de beca de extensión universitaria en el año 2007, dirigido por Daniel Lemme y co-dirigido por Marina Tomasini, en el marco de un proyecto de investigación<sup>20</sup>.

A partir de algunas aproximaciones que surgen de proyectos de investigación<sup>21</sup> y de indagaciones realizadas por actores de la

---

20. Paulín, H. -Director- y Tomasini, M. -codirectora- Proyecto de Investigación "Orden normativo escolar, sujetos y conflictos: un estudio de casos sobre la perspectiva de directivos, docentes y alumnos de nivel medio". Secretaría de Ciencia y Tecnología. UNC. Córdoba.

21. Furlán, A.; Alterman, N. (2000) "La indisciplina en la Escuela" en Revista científica internacional: Alternativas, Serie espacio pedagógico, Universidad Nacional de San Luis. // Alterman, N.; Uanini, M. (2000) "Dispositivos disciplinarios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia" en Revista con-ciencia social, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC. // Tenti Fanfani, E. (2000) "Culturas juveniles y cultura escolar", Bs. As. // Bertarelli, Falavigna Y Sarachu (2006). Trabajo final de licenciatura: "Acerca de encuentros y desencuentros entre sentidos y prácticas en la cotidianeidad escolar: Tensión entre conflictos y disciplina escolar". // D'Aloisio, F. (2006) "La experiencia escolar y la subjetivación entre pares". Algunas consideraciones para su comprensión. Trabajo final de sistematización de práctica supervisada. Facultad de Psicología. UNC.

institución en la que se llevó a cabo el proyecto, se identificó la dificultad recurrente de abordar y resolver conflictos entre pares de manera satisfactoria, desde los abordajes tradicionales, basados en prácticas disciplinarias de vigilancia y control. Se construyó esta propuesta de extensión intentando abordar las problemáticas recurrentes entre pares en 4º año, pues -según lo evidenciado en las investigaciones antes mencionadas- se reconoce que la conformación de cursos/grupos nuevos a partir de la elección de orientación curricular dispara situaciones conflictivas específicas.

Nos posicionamos desde una perspectiva psicosocial, pues ésta considera importante establecer un tiempo para el intercambio, a fin de que se puedan manifestar los conflictos grupales, donde sea posible la circulación de la palabra, el reconocimiento simbólico que permita objetivar los problemas personales y grupales que aparecen en la convivencia entre pares. Esta perspectiva implica realizar una mirada crítica de lo cotidiano que “permite identificar las condiciones materiales y simbólicas en la que las prácticas se instauran (...) y comprender qué es lo no cotidiano... situaciones en las que se pone en crisis discursos y prácticas cotidianas”. (Paulín, 2002:72-73)

Se trabajó bajo la modalidad *Espacio-Taller* que, a partir de la circulación de la palabra, posibilitó reconocerse en el discurso del otro y construir sentidos compartidos que permitieron pensar y re-pensarse en los vínculos dentro del aula en un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la objetivación.

Además, se recurrió a la implementación de *Técnicas Participativas*. La propuesta de estas técnicas en un espacio grupal plantea que las personas participen activamente en un espacio-tiempo de placer y creatividad. Ese “hacer” va produciendo y reproduciendo nuevas relaciones, construyendo otros sentidos y favoreciendo el reconocimiento intersubjetivo a partir de propi-

ciar otras miradas y otros modos de ser y hacer en la escuela.

La institución educativa en donde realizamos nuestro trabajo de campo, es una escuela pública de nivel medio que recibe alumnos que provienen, en su mayoría, de la zona sur de la ciudad de Córdoba: Villa del Libertador, Santa Isabel, Barrio Comercial, Güemes y Bella Vista; y en menor medida provienen de barrios como Jofre, Argüello y José Ignacio Díaz. A excepción de la orientación “bienes y servicios”, cuenta con todas las demás orientaciones para el ciclo de especialización, éstas son: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, Idioma, Turismo y Gestión.

El relato de esta experiencia de intervención extensionista y la caracterización de uno de los grupos de 4º año con el que trabajamos la iremos presentando a partir de categorías analíticas construidas en relación a los sentidos que estos actores educativos le otorgan a la experiencia escolar, de allí la importancia de recuperar sus voces.

El interés en este enfoque es que “los principios que guían el análisis (...) están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan”(Ball, 1989:42).

### **1) Prácticas institucionales naturalizadas que generan sostienen conflictos y dificultan un abordaje adecuado de la problemática del aprendizaje y la convivencia:**

#### **El curso de los “repitentes”**

Una práctica que suele efectuarse en algunas escuelas medias es la de agrupar en un mismo curso a aquellos alumnos que tienen una característica común: ser repitentes, de la misma escuela

o provenientes de otra. Algo así como la conformación de un curso “residual”.

Las preguntas que surgen al respecto serían: ¿Por qué agruparlos? ¿Por qué los repitentes juntos?

Una primera mirada permitiría pensar que se trata de una práctica institucional que persigue una intención de incluir y contener a aquellos alumnos que han enfrentado una situación de fracaso, sea en otras instituciones, sea en esta misma. Incluir y agrupar para contener, para realizar un seguimiento más personalizado sobre un grupo compuesto por alumnos con dificultades.

En una lectura más profunda se puede pensar en que se trataría más bien de una práctica que, en un mismo movimiento, incluye para luego excluir en su interior. Se los “incluye” dándoles un lugar en una división particular, pero en un lugar que siempre estará marcado por la diferencia y la dificultad: ser repitentes.

Este agrupamiento conlleva un proceso de etiquetamiento mediante el cual se “recorta” al grupo y se lo delinea otorgándole características de connotaciones negativas que se relacionan con el rasgo particular de agrupamiento antes mencionado.

El dato “objetivo” es que sólo uno de los alumnos de todo el curso está haciendo 4° año por primera vez. Son, casi en su totalidad, repitentes recurrentes (2 o 3 veces) que son caracterizados por sus docentes como:

- *“Apáticos, muy abúlicos, desmotivados, desinteresados, falta de interés extremo”.*
- *“Al utilizar técnicas de intercambio con el profesor no participan ni quieren participar”.*
- *“Falta de compromiso, interés con lo conceptual, falta de preo-*

*cupación por la asignatura”.*

- *“Es un grupo con características “distintivas” lo que otros hacen en 40’ ellos lo hacen en 120”.*

- *“Indiferentes, desidiosos. Con respecto docente-alumnos “relación” afectiva, el afecto o no está o no lo demuestran; incluso a veces parece que nos ignoran o que ignoran que estamos en el curso”.*

- *“Son grandes escuchadores, observadores, “¿pensadores?”, creo que sí, son “pensadores”.*

Es interesante pensar qué pasa con los sujetos que se sienten mirados, que se saben significados de esta manera. ¿Cuáles son los efectos subjetivos de estas miradas?

- *Cuando empezamos el año pusimos hojas de otoño porque no teníamos ganas de estudiar...*

*Pusimos que nos agarran más ganas cuando pasa el tiempo, pero es mentira...*

- *Acá un libro, tachado... [Risas]*

- *Esto [gran ojo central] es como que nos miran... que somos locos...*

- *Esto es 4° J, somos el centro del colegio.*

- *El ojo porque nos ven...<sup>22</sup>*

Agrupar a los alumnos repitentes en un mismo curso podría dar lugar a una suerte de “permiso” de la institución para que los docentes se corran de su lugar de pensarse co-responsablemente del devenir de las prácticas de enseñanza/aprendizaje, parece eximirlos de su responsabilidad en el caso que nuevamente se produzca un fracaso en el orden de lo escolar. Se trata de docentes que desde el comienzo se enfrentan a un grupo nominado como

---

22. Reflexiones sobre un collage grupal acerca de miradas propias y ajenas sobre el grupo.

“los repitentes”, “los que nunca pasan de año”, y esto en algún punto les impide pensar en la posibilidad de que ese orden “natural” o dado sea revertido.

“La homogeneización de los grupos obtura el trabajo con el potencial del niño y favorece las actividades centradas en el déficit. Cuando las instituciones proceden de este modo, sin proponérselo, imprimen una fuerza tal en la subjetividad vulnerable de estos niños comprometiendo su destino que, cual profecía cumplida (“no va a poder”) suelen quedar replegados en sí mismos, transiando por los “sinsentidos” de la vida”. (Carreras et. al., 2002: 94)

Es importante destacar que estos alumnos no sólo han repetido 4º año en más de una ocasión sino que, además, han sido rechazados por otras escuelas al momento de solicitar inscripción. En esta escuela han sido aceptados, tras una búsqueda en la que la elección personal de institución queda relegada tras el desmérito de acceder por haber repetido. ¿Qué tipo de implicancia subjetiva supone esto? ¿Cuál es el lugar que puede ocupar el conocimiento en un curso en el que todos son repitentes? Como explicaba una alumna sobre la producción grupal en la que trabajaron cómo creen ser vistos en la escuela: “*acá un libro, tachado*”; léase: el conocimiento está tachado, no tiene lugar en ellos como alumnos, según la mirada de los demás.

En términos de pensarse con el otro par, en el cual pueden reconocerse, ¿en qué medida pueden posicionarse como aprehendidos si los otros han experimentado también situaciones de fracaso escolar? Este agrupamiento puede promover que se reconozcan inter-subjetivamente como alumnos con reiterado fracaso escolar y quizás, por ello, no vean en su horizonte más que otra situación de imposibilidad.

“Reconocer, entonces, las situaciones de fracaso escolar de muchos y muchas adolescentes no implica sólo analizar indivi-

dualmente a los “sujetos con problemas”, sino comprender que los sujetos, en forma individual o grupal, inmersos en situaciones educativas, institucionales, en su grupo de pares, pueden encontrarse “en problemas” a partir de un desencuentro básico”. (Greco, 2002: 72)

Se trata de prácticas institucionales que impiden al sujeto-alumno poner en juego estrategias que rompan con la historia de fracaso y lo ubican, anticipadamente, en el lugar de la vieja y a la vez nueva imposibilidad. El fracaso reiterado conlleva movimientos desubjetivantes que van “produciendo en algunos sentimientos de extrañeza, por lo cual nada les es familiar en la escuela; su subjetividad queda altamente vulnerada”. (Rosbaco: 2002: 76)

### El curso “forzado”<sup>23</sup>

Otra de las prácticas institucionales que se pueden identificar en algunas escuelas medias, es la de conformar cursos de elección curricular forzada, en los cuales un gran número de alumnos no elige en función de la orientación, sino que es anotado allí, ya sea porque no hay cupo en otro curso, sea porque se necesitó cubrir un determinado número de alumnos para cerrar una división:

- “*es que el problema son los repitentes, mira el año pasado este curso, o sea cuarto f de treinta que eran repitieron 20, y en este cuarto f actual debe haber unos cinco, seis de esos repitidores...y hay muchos de los repitidores que los pusieron para completar (...), no les gusta la especialidad, no les gusta gestión, pero faltaban chicos para cerrar el número de alumnos por curso*”. (Entrevista a preceptora-turno mañana).

- “*Porque me cambié de especialidad, antes estaba en Turismo, no me gusta Ciencias Naturales y en este colegio porque no me aceptaron en otros y porque me quedé de año*”.

23. Término utilizado en una entrevista por la directora para nominar a dos divisiones de 4º año.

- *“Estoy en este colegio porque no me aceptaban en otro, porque había repetido 4º año por segunda vez y por las amonestaciones. Elegí esta especialidad porque tenemos pocas materias y porque matemática y economía no me gusta”.*

- *“Estoy en este colegio porque en otros colegios no me aceptaban porque era repitente de 4º. Aparte porque me dijeron que tenían pocas materias. Elegí esta especialidad porque era la única que me quedaba”.*

- *“Porque me quedé de año y no me aceptaban en otro colegio y porque no había lugar en otra especialidad”.*

- *“Tenía que rendir 2 materias y cuando me vine a anotar en este colegio ya no había 4º a la mañana, sólo quedaba 4º a la tarde de Ciencias naturales y me tuve que anotar porque en los demás colegios no encontré banco a la mañana”.*

En primer lugar, no se puede hablar de “elección” cuando se “elige”/ decide por ellos, debido a que hay cupo por orientación curricular. Elegir implica poder optar por una entre varias opciones que se vincula con los intereses particulares de cada uno. Cuando se les preguntó a los alumnos acerca de los motivos por los que estaban en esta especialidad, las razones esgrimidas en su mayoría implican una supuesta elección, pero sólo tenían una única opción posible:

- *Elegí esta especialidad porque era la única que me quedaba.*

- *Tenía que rendir 2 materias y cuando me vine a anotar en este colegio ya no había 4º a la mañana, sólo quedaba 4º a la tarde de Ciencias naturales y me tuve que anotar porque en los demás colegios no encontré banco a la mañana.*

- *Porque me quedé de año y no me aceptaban en otro colegio y porque no había lugar en otra especialidad.*

Considerando la particular trayectoria escolar de estos alumnos y las reiteradas experiencias de fracaso escolar, desde el inicio se encuentran ante la posición de conformarse con los lugares designados de antemano que esta escuela les ofrece. En esta situación los alumnos no tuvieron posibilidad de elección, sino tan

sólo acatamiento del último lugar posible en una institución escolar; para algunos -quizás- el último paso por una institución educativa.

Esta situación crea condiciones muy particulares de vinculación con la escuela como institución, por un lado, y con el conocimiento por el otro. Desde este punto de partida, los alumnos están en un lugar no elegido por ellos y, consecuentemente, ante un diseño curricular que les presenta conocimientos que, al menos, no se vinculan con sus áreas de interés.

¿Se trata de una coincidencia que estos  *cursos de elección forzada*  sean caracterizados por el equipo directivo como uno de los cuartos años más conflictivos de la escuela? Considerando lo anteriormente desarrollado, que estos grupos sean vistos como los “más conflictivos” puede estar relacionado con el hecho de que los alumnos están en estos cursos en una permanente situación de conflicto, en el sentido de que sus intereses en relación al conocimiento (lo que quisieran aprender en la escuela) se contraponen con lo que la orientación les ofrece.

Los docentes manifiestan preocupación acerca de la relación de este curso con los contenidos, con las materias: *“los chicos vienen obligados”, “no les interesan los contenidos”*. Los docentes de la especialidad se encontrarán ante el desafío de enseñar contenidos que, de haber tenido la posibilidad, sus alumnos no elegirían; ante el desafío de pensar estrategias de enseñanza en función de alumnos cuyo interés pasa por otro lado. ¿Cómo se está pensando al sujeto del aprendizaje, qué tipo de posicionamiento como sujetos del aprendizaje se puede esperar en estas condiciones?

Llama la atención que no se puede ver que esta forma de agrupar es en sí misma conflictiva. Se observa una dificultad de problematizar alrededor de esta situación: *“no me había dado*

cuenta que esto era un conflicto”, decía una docente de este curso en un taller.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué lugar para el reconocimiento subjetivo? ¿Qué tipo de práctica subjetivante está teniendo lugar entre estos sujetos y los adultos de la institución?

### El curso “fantasma”

Una de las cuestiones más llamativas durante los primeros meses de trabajo fue la imposibilidad de poder conocer por cuántos alumnos estaba conformado el curso y poder trabajar con todos en un mismo espacio-taller dadas las ausencias reiteradas de los mismos. Nos encontramos con que el ausentismo era una cuestión del orden de lo natural, incuestionable, permitido.

Detrás de una intención flexibilizadora de la cursada, que supuestamente atiende a las necesidades particulares de los sujetos más vulnerables (alumnos de este curso que trabajan, cuidan hermanos, atienden a la familia) se puede esconder un mecanismo no intencional que facilita la desvinculación-expulsión de los sujetos respecto a la institución.

De la mano de esta permisividad del ausentismo recurrente se espera que los alumnos adopten una actitud reflexivo-valorativa en relación a esta flexibilidad que atiende sus necesidades: “los chicos tendrían que darse cuenta de la importancia de las faltas”<sup>24</sup>.

Se les pide a los sujetos que dimensionen lo que significa faltar a la escuela, a la vez que se les permite no asistir periódicamente. En este punto nos preguntamos cómo se significa institucionalmente la presencia de los alumnos cotidianamente. Si tene-

24. En palabras de la vicedirectora.

mos en cuenta que “*acá hay chicos que terminan el año con 60 ó 70 faltas...*”<sup>25</sup>, en estas condiciones no es posible hablar de cotidianeidad escolar.

Esta permisividad da lugar a un aprendizaje de la administración de las asistencias a la escuela, una especulación sobre qué día ir, a qué materia conviene o se quiere asistir. En palabras de los chicos/as:

- ¿Cómo es el tema de las faltas?
- *A las 15 pagás... después a las 25 volvés a pagar...*
- ¿Pagan?
- *Para reincorporarte... \$10... igual que en los colegios privados...*
- ¿Creen que les juega en contra faltar?
- *No, ya recuperé.*
- *Me da igual.*
- *Es lo mismo porque repiten los temas.*
- ¿Son los mismos temas?
- *Sí.*
- *No.*
- *No faltamos tanto...*
- ¿Alguna vez vinieron todos?
- *Sí, poquitas veces.*
- *Los jueves están buenos... Hay plástica, escuchamos música.*

En este punto nos preguntamos, ¿qué le están diciendo a los sujetos sobre la importancia de su presencia en la institución? Y a partir de allí, ¿qué tipo de vínculo con la institución y con el conocimiento se puede construir cuando la cotidianeidad escolar está “entrecortada”, desdibujada?

Creemos que esta permisividad en relación al ausentismo atenta contra las relaciones intersubjetivas (entre pares, docente-alumnos) en diversos sentidos:

25. En palabras de la preceptora del curso.

En primer lugar, cuando se permite asistir a la escuela un promedio de 3 veces semanales, se está obstaculizando el sostenimiento de encuadres de trabajo y la continuidad de los aprendizajes, poniendo en riesgo la apropiación de contenidos y la vinculación con el conocimiento. Bajo estas condiciones, ¿es posible “terminar” el año en el sentido de pasar, acreditar académicamente?

En segundo lugar, esta particularidad en la cursada dificulta y obstaculiza los procesos de conformación grupal. Podría pensarse, incluso, que da lugar a la ignorancia subjetiva, impidiendo conocer quiénes son estos sujetos que conforman el grupo, colaborando con la construcción de la idea de grupo “fantasma”. A fines del tercer mes de trabajo, una alumna del curso preguntaba: “¿quién es Maxi?”, ante la mención de uno de sus trece compañeros.

## 2) Algunos emergentes críticos reconocibles que surgen de estas prácticas institucionales naturalizadas

### Rotulación

Siguiendo las descripciones que los docentes hacen de estos alumnos, advertimos que se piensa la dupla repitencia/promoción como una cuestión del orden de la voluntad individual, “*el que quiere puede*”, “*con esfuerzo se consigue lo que se quiere*”, discurso que evita pensarlo como un problema complejo, de implicancia institucional, que lleve a la revisión crítica de las prácticas que lo sostienen.

Cuando los docentes describen a este grupo como *apáticos, muy abúlicos, desmotivados, desinteresados, sin compromiso, despreocupados, indiferentes, desidiosos*, es evidente que están trasladando la responsabilidad y el devenir de lo que suceda en las prácticas de enseñanza-aprendizaje a uno de los actores impli-

cados en las mismas: los alumnos.

En términos generales, este grupo de alumnos es caracterizado desde lo que les falta, lo que no tienen, apelando a distintos prefijos (“*des-in-a*”), como también a otras palabras que definen ausencias (“*no-sin*”), descripciones taxativas acerca de carencias en relación a lo que un alumno idealmente debería “poseer” o “ser”, para que esta relación pedagógica sea exitosa. Caracterizaciones del orden del ser que inmovilizan y fijan posiciones, impidiendo pensar en términos de situaciones, momentos, espacios, personas, estrategias de enseñanza, materias, ante los cuales uno/algunos alumnos muestran otro interés, otra motivación a la esperada. Se priva, así, a los alumnos de toda posibilidad de mostrarse de otra manera, de cambiar, adoptar otra posición, en fin, ser vistos como pueden llegar a ser. Estos docentes, cuando miran a sus alumnos, describen a: “un sujeto carente: se destaca la utilización de términos que implican juicios, pues indican que alguien carece de algo o lo posee de un modo determinado, que casi siempre alude a una falta. Predominan descripciones en términos de carencia de algunos atributos personales (...) Cuando miran a quienes son sus alumnos rescatan... aspectos, cualidades, atributos o condiciones que no se relacionan directamente con el aprendizaje (...) Las descripciones trascienden al alumno, avanzando sobre dimensiones y rasgos subjetivos, consideramos que se hace necesario poner en entredicho esas clasificaciones y tipificaciones”. (Duarte, 2006: 206-7)

Llama la atención que, en uno de los casos en que se caracteriza al grupo desde un atributo que sí poseen, esto se realiza en términos de duda: “¿*pensadores?*”, *creo que sí, son “pensadores”*<sup>26</sup>.

---

26. Caracterización del grupo de alumnos realizada por escrito por una docente en un taller.

Si los docentes pudieran dejar de interpelar poniendo en duda la capacidad de pensamiento del grupo, si pudieran verlos como sujetos pensantes, más importante aún, si pudieran pensar a sus alumnos, podrían revisar las situaciones de fracaso escolar y dilucidar las implicancias personales e institucionales en las mismas.

### Resistencia al trabajo pedagógico

*“Estos chicos que vienen sólo a socializar. Apáticos, desinteresados, repitentes”.*

¿Y los chicos qué? Los chicos, estos alumnos, caracterizados, fijados, puestos en este lugar de imposibilidad, se hacen cargo de estas nominaciones; observándose en ellos un “estar ahí” que se traduce, de una u otra manera, en resistencia al trabajo pedagógico: el “no hacer nada”, la indiferencia, pareciera ser, en este caso, la modalidad de resistencia ante esta particular manera de ser vistos.

Se reconocen como sujetos sin derecho al conocimiento, en un lugar donde éste les fue y será negado: “*Acá un libro, tachado...*”, al lado del centro de las miradas, del curso en el ojo del colegio. Se sienten vistos como desvinculados del conocimiento: “*en la escuela nos ven como alumnos que no quieren aprender y vienen a joder nomás... como vagos, muy vagos, que no queremos ni estudiar ni hacer nada... que venimos a la escuela para hacer “amistades”.*”

Este *no querer* que manifiestan los docentes cobra otro matiz si se lo lee, ya no como resistencia estratégica, sino como un *no poder*. Un no poder ligado a la experiencia de fracaso reiterado, al hecho de no sentirse autorizados a moverse de ese lugar, ni a ubicarse en un lugar activo en relación al conocimiento:

“La experiencia escolar ha sido tan frustrante que resalta en ellos la sumisión propia del resignado. Dicha sumisión se vincula con una posición pasiva y de extrema dependencia de la mirada de aprobación del otro. En ocasiones puede aparentar indiferencia, pero rápidamente queda al desnudo el terror de la total indefensión que experimentan”. (Rosbaco, 2002: 67)

Cuando existe posibilidad de sentirse mirados y aprobados por los docentes se advierte cierto movimiento que les permite mostrarse de otra manera: “*... cuando nos ayudan, nos hablan, nos entienden, nos comprenden nos dan ganas de prestar atención a la clase y estudiar con ganas*”.

### 3) Objetivando la situación – Problematizando el conflicto

*“No me había dado cuenta que esto era un conflicto”* <sup>27</sup>

Hasta aquí hemos intentado acercarles algunas de las situaciones con las que nos encontramos al comenzar a trabajar con este grupo de 4º año, junto a éstas algunas líneas de sentido construidas y naturalizadas por los actores implicados, como así también algunas ideas que fuimos de-construyendo a partir de nuestra intervención.

Pensamos entonces en prácticas que permitieran objetivar y problematizar estos conflictos, donde se pudiera poner en evidencia la construcción de distintas versiones sobre esta situación y, que a partir de ello, se abriera la posibilidad de reconocimiento subjetivo e intersubjetivo de los sujetos implicados.

#### 3.1. Trabajando con los alumnos

A mediados de año se había podido reconocer y objetivar la situación que reunía y caracterizaba a los alumnos de ese curso:

27. Expresión de una docente en un taller acerca de la repitencia reiterada.

historias de repitencia recurrente. Los alumnos solicitaban hacer algo al respecto, pensar acciones, convertirlas en un proyecto de trabajo. Sin embargo, el hecho de reconocerse en esa dificultad compartida no daba lugar, por sí mismo, a la generación de ideas.

La importancia de ser mirados y reconocidos en su dificultad y no negados /ocultados en las particularidades de su trayectoria escolar, se tornó en necesidad de movilizar los sentimientos asociados a tal dificultad.

Para ello se trabajó con una actividad vivencial que tenía como objetivo sensibilizar acerca de lo que implica esta situación de estar “pegados”, “anclados”, “empantanados” en un mismo lugar, esto es, 4º año. Divididos en dos grupos, unos representaron un “pantano” y el otro, a personas que intentarían cruzarlo, para luego intercambiar los roles.

Al concluir la actividad dimos lugar a la reflexión sobre la misma que, por su riqueza, presentamos en su totalidad a continuación:

¿Cómo es un pantano?

- Frío.
- Con agua, plantas, barro.
- Agua sucia, verde, mucosa.
- Está siempre en el mismo lugar.
- No vive nada.
- Está todo podrido.
- Hace una sola actividad.

¿Creen que podrían pasar un pantano?

- No, cuando vos caminás te hundís.
- Con una sogá.

¿Qué harían con la sogá?

- La atamos a una piedra o rama y la tiramos al otro lado.
- Con una madera como puente.

¿Alguna otra solución?

- Nos quedamos donde estamos.

- Intento cruzar: si paso bien, sino... me hundo...

- Hacemos una barca.

- Me vuelvo.

- Buscamos ayuda en la gente que vive por ahí cerca...

¿Cómo se sintieron siendo pantano?

- Mal... sensación rara... es feaso... teníamos que no dejarlos pasar...

- Yo no, sentía que sí los quería dejar pasar, pero la consigna era otra

¿Por qué se les ocurre que planteamos esta actividad?

- Por todas esas materias que no nos dejan pasar.

- El pantano es un obstáculo... nuestro problema son la vagancia, las materias, las amonestaciones, los problemas...

- La escuela es un pantano...

- Cuando yo me quedo ahí y no me voy...

¿Qué sienten respecto a las soluciones que cada uno intentó?

- Yo no pasé el pantano porque no quise...

- Me volvía, me quedé ahí...

- No intenté cruzar.

- Yo intenté, pero no pude.

- No pude pasar... me agarró el pantano...

- Pasé, pero me caí y hundí en el pantano.

- Yo probé, pero después me volví.

- No traté de pasar, porque sabía que no iba a poder pasar.

¿Cómo ven el pantano este año?

- Lo veo más fácil para pasar.

- Un pantano más chiquito, más pasable...

- Aunque tenés que pasarlo...

- Parece que hay más gente que nos va a ayudar, eso lo hace más fácil...

¿Cómo se sintieron siendo las personas?

- Fue mejor estar en grupo porque se hacía más fácil...

- Solos era más difícil.

- Sentía que no podía pasar...

- Era difícil.

- Nos gustó más ser personas que pantano.

- ¿Qué opinan de la actividad? Algo que les haya quedado, algo que los haya sorprendido, algo que sintieron y que quieran compartir...
- *El pantano no es tan malo, tiene cosas positivas*
  - *Este año el pantano parece un río... es más fácil de pasar*
  - *De tantas veces intentar pasar el pantano ahora ya aprendí de las intenciones malas del pantano... creo que voy a poder*
  - *Hay que intentar pasar el pantano, este año es más fácil porque ya es la segunda vez.*
  - *No siempre la experiencia hace que sea más fácil.*

Surgieron entonces, asociadas al hecho de “ser” pantano, algunas sensaciones tales como: impotencia, enojo, inmovilización, estar fijo en un mismo lugar, desconfianza, desesperanza, hundimiento, ausencia de vida. En cuanto a las soluciones que intentaron para cruzar el pantano, es significativo que se relacionaban con el posicionamiento que cada uno adoptó y las estrategias puestas en práctica en sus situaciones previas de fracaso escolar. Así, uno de los alumnos que sistemáticamente dejaba a mitad de 4º año, expresó “*Yo probé, pero después me volví. No traté de pasar, porque sabía que no iba a poder pasar*”.

Además, pudieron reconocer que hay otras formas de enfrentar una situación de dificultad similar. En relación a la técnica en sí misma, hablaron de buscar ayuda, construir puentes, juntarse con otros para pensar estrategias, etc. Esto más adelante pudo ser relacionado con el hecho de que había otros actores en la institución que los miraban en su dificultad y que estaban dispuestos a trabajar con ellos, entre ellos la vicedirectora, algunos docentes, nuestro proyecto de intervención: este año parece “*un pantano más chiquito, más pasable... Parece que hay más gente que nos va a ayudar, eso lo hace más fácil...*”.

Esta técnica hizo que pudiesen vivenciar y poner en palabras el fracaso escolar reiterado, situación que conlleva el sentirse “empantanados”. Se posibilitó, así, un reconocimiento subjetivo del conflicto: éste dejaba ya de ser una situación particular, para

pasar a ser un conflicto en tanto grupo, lo que permitió, luego, la creación de un proyecto, al cual ellos titularon: “Salir del pantano: todos a quinto”. Lo que emergió en este encuentro de trabajo fue tan significativo y movilizante para ellos que surgió la necesidad de comunicarla, que sus voces fueran escuchadas.

### 3.2. Trabajando con los docentes

Realizamos dos talleres con docentes de este curso con el objetivo de reflexionar acerca de los sentidos que los alumnos fueron construyendo en torno a su dificultad, poniéndolo en tensión con su mirada y con las prácticas institucionales naturalizadas antes mencionadas.

En un primer momento trabajamos recuperando el sentido que ellos creen que tiene la escuela en tanto institución para sus alumnos y cómo podían caracterizar a los mismos (cuestión arriba mencionada).

- Así, desde la mirada docente, la escuela es para sus alumnos:
- *“Un lugar donde ni siquiera ocurren cosas”.*
  - *“La vida les transcurre por el costado”.*
  - *“La escuela es sólo el certificado que acredite”.*
  - *“Problemática social... no encuentran su lugar en el mundo”.*
  - *“La escuela como lugar donde pasar el tiempo”.*

En un segundo momento les acercamos la palabra de sus alumnos, “otra” mirada acerca de la implicación subjetiva de los mismos como alumnos que producen, que valoran la escuela en tanto lugar significativo y el conocimiento como “posibilitador de...”. En este sentido, ellos dicen estar haciendo el secundario por los siguientes motivos:

*// quiero terminar el secundario completo para ser alguien en la vida. // para tener una mejor vida y brindarles a mis hijos lo mejor // para tener un trabajo independiente y ganar más plata // Quiero termi-*

*narlo para poder trabajar y poder seguir alguna carrera // para ser una persona responsable y aprender a compartir // porque quiero comenzar la facultad o hacer un curso terciario, porque por hacer el secundario tenés muchas cosas que en otros lados no.*

Acercarles este “otro” sentido que le dan a la escuela en tanto institución y cómo la experiencia de fracaso reiterado ha ido significando su particular manera de vincularse con el conocimiento, posibilitó que pudieran comenzar a pensar la situación de este grupo como conflictiva y ya no como “alumnos problema” (apáticos, abúlicos, etc), sino como alumnos que tienen un problema en común: experiencias reiteradas de fracaso escolar. Y pudieron preguntarse en qué medida las prácticas institucionales y docentes favorecían el sostenimiento de esta dificultad, cuando no la agravaban: entre otras, la permisividad de inasistencias, los modos de evaluación, el agrupamiento de alumnos con dificultad, etc.

El cambio de posicionamiento de los docentes, pudiendo ver de otra manera a sus alumnos permitió, luego, la puesta en práctica de otro tipo de estrategias de trabajo áulicas que posibilitó otra vinculación de estos alumnos con el conocimiento, con la institución y una resignificación de la experiencia escolar.

Así valoraron los alumnos, hacia fin de año, el cambio de posicionamiento de sus docentes:

- *“A partir de que los profes nos dieron una nueva posibilidad, empezamos a levantar materias que creíamos imposibles...”*
- *“Quedaron esperanzas de pasar de año... Y ganas para que eso se haga posible...”*
- *“En estos días tuvimos más oportunidades para levantar las materias, con trabajos prácticos... y están más buenos los profesores, nos ayudan más...”*
- *“Me quedó que se puede cambiar la actitud y pensando en que se puede, en realidad se puede...”*
- *“Gracias a las oportunidades de los profesores pudimos levan-*

*tar materias que parecían imposibles, además la actitud de ellos con nosotros es otra...”*

## **A modo de cierre**

Desde un abordaje psicosocial, el poder preguntarse y, en esta interpelación, comenzar a desnaturalizar algunas prácticas institucionales que generan-sostienen conflictos, posibilita un abordaje más adecuado de la problemática compleja del aprendizaje y la convivencia.

Trabajar con los emergentes críticos que surgen de estas prácticas abre el juego a la posibilidad de comenzar a deconstruirlos críticamente, problematizarlos, a la vez que tornarlos objeto de una intervención.

Reconocemos la importancia del trabajo de reflexión conjunta con los docentes acerca de sus prácticas y concepciones, poniéndolas en tensión con las condiciones institucionales y socio-históricas que las atraviesan. En este sentido, este quehacer implica “potenciar los aspectos creativos de los grupos y los sujetos así como su autonomía en la definición de sus necesidades, de sus problemas y de sus proyectos, trabajar en orden a presentes que hagan lazo con la historia y el futuro”. (Rodigou Nocetti, 2002: 62)

Desde este enfoque de intervención, sostenemos la necesidad de propiciar espacios donde se posibilite la circulación de la palabra entre pares y entre colegas, el acercamiento de miradas sobre las implicancias subjetivas de determinadas prácticas institucionales en los distintos actores; esto abre el camino hacia el reconocimiento inter-subjetivo y la búsqueda de nuevos posicionamientos, que necesitarán ser sostenidos por la creación de proyectos a nivel institucional en los que participen todos los miembros de la comunidad educativa.

## Bibliografía

- ALTERMAN, N. y UANINI, M. (2000) “Dispositivos disciplina- rios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia”. En: *Revista con-ciencia social*. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.
- BALL, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BERTARELLI, P., FALAVIGNA, C. y SARACHU, P. (2006). “Acerca de encuentros y desencuentros entre sentidos y prácticas en la cotidianeidad escolar: Tensión entre conflictos y disciplina escolar”. Trabajo final de licenciatura. Facultad de Psicología. UNC.
- CARRERAS, M., ROSBACO, I. y VERÓN, S. (2002) “El deseo de aprender ¿un antídoto al fracaso escolar?”. En: *Revista Ensayos y Experiencias* N° 46. Colección Psicología y Educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- D´ALOISIO, F. (2006) “La experiencia escolar y la subjetivación entre pares. Algunas consideraciones para su comprensión”. Trabajo final de sistematización de práctica supervisada. Facultad de Psicología. UNC.
- DUARTE, M. E. (2006) “¿Qué perciben los docentes cuando miran a sus alumnos? Una aproximación a las concepciones de maestros de jóvenes y adultos acerca de sus alumnos”. En *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Paradigmas, Métodos y Técnicas*. Tomo I. ISSN N° 1667-6750.
- GRECO, M. B. (2002) “Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela”. En *Revista Ensayos y experiencias*, N° 43. Colección Psicología y Educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- FURLÁN, A. y ALTERMAN, N. (2000) “La indisciplina en la Escuela”. En: *Revista Científica Internacional: Alternativas*, Serie espacio pedagógico. Universidad Nacional de San Luis. ISSN: 0328 – 8064;
- PAULÍN, H. (2002) “Psicología Social y Escuela: Supuestos y líneas de trabajo en los «problemas de disciplina y convivencia»”. *Serie Cuadernos del Campo Psicosocial N° 1: Hacer/es en Psicología Social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- RODIGOU NOCETTI, M. (2002) “Interrogando el rol del/a psicólogo/a social y sus modos de construcción y trasmisión”. *Serie Cuadernos del Campo Psicosocial N° 1: Hacer/es en Psicología Social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- ROSBACO, I. C. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- TENTI FANFANI, E. (2004). *Sociología de la educación*. Bs. As.: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

## Referencias de los autores

**Mariela Arce:** Licenciada en Psicología. Investigadora en la Facultad de Psicología y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Becaria de la Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Psicología, UNC.

**Florencia D'Aloisio:** Licenciada en Psicología. Ha sido Becaria de la Secretaría de Extensión, Facultad de Psicología, UNC. Adscripta en la Cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC. Becaria de CONICET.

**Carla Falavigna:** Licenciada en Psicología. Ha sido Becaria de la Secretaría de Extensión, Facultad de Psicología, UNC. Adscripta en la Cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC. Becaria de CONICET.

**Daniel Lemme:** Licenciado en Psicología. Profesor Asistente en la Cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC. Investigador en la Facultad de Psicología y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Coordinador del Programa Asistencia Técnica Escuela Comunidad de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba.

**Carlos Javier López:** Licenciado en Psicología. Profesor Asistente en la Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNC. Investigador en la Facultad de Psicología y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

**Valeria Martinengo:** Licenciada en Psicología. Investigadora en la Facultad de Psicología y el Centro de Investigaciones de la Facultad de

Filosofía y Humanidades, UNC. Ha sido Becaria de la Secretaria de Extensión, Facultad de Psicología, UNC.

**Horacio Luis Paulín:** Licenciado Profesor en Psicología y Magíster en Ciencias Sociales. Profesor Adjunto en la Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNC. Director del Proyecto de Investigación: "Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos". Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Coordinador Servicio de Extensión Pro-Convi, Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas. UNC.

**Marina Tomasini:** Licenciada en Psicología. Profesora Titular en la Cátedra de Elementos de Psicología Social para la Producción Audiovisual, Dpto. de Cine y TV, FFyH y Profesora Asistente en la Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, UNC. Becaria de CONICET.