

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA
FACULTAD DE EDUCACION
CENTRO DE INVESTIGACION**

XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

"FORMACION DOCENTE E INVESTIGACION EDUCATIVA "

CÓRDOBA 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2004

Título de la ponencia:

ORDEN NORMATIVO ESCOLAR, ALUMNOS Y CONFLICTOS: UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS DE NIVEL MEDIO.

Autores : Horacio Paulín, Daniel Lemme, Alejandra Zurita, Marina Tomasini.
Investigadores adscriptos: Javier López, Mara Nazar, Mariela Arce, Valeria Martinengo, Romina Lescano, Ianina Arpire .

Secretaria de Ciencia y Tecnología U.N.C- C.I.F.F.y H. Area Psicología.

Antecedentes y Problema de investigación:

A partir de la década de los 90 se han sucedido diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. 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 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 e indisciplina han sido ampliamente investigados, y se cuenta con un importante acervo de información considerablemente bien establecida. Estos aparecen en diversos estudios asociados a tres conjuntos de variables: las *variables individuales* relacionadas con la personalidad, el sexo, las percepciones y expectativas del alumnado; *variables sociales o ambientales* que pasan por la influencia de la familia, el grupo de 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. En los últimos años 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.¹

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 problemáticas muy concretas y por parte de docentes con un conjunto de creencias, percepciones y expectativas muy determinado”*. 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. Cfr. Maldonado y otros 2000)

Estos argumentos, entre otros, fundamentan la necesidad de profundizar en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros adultos de las instituciones educativas en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia. En el presente proyecto, esta problemática general, se delimita enfocando en la reconstrucción de la perspectiva de los directivos de escuela media sobre la emergencia de conflictos entre el orden normativo escolar y los alumnos de nivel medio.

La perspectiva de los directivos se concibe en el marco de las prácticas de gestión caracterizadas, siguiendo a Poggi, M. (2001), desde los componentes de simultaneidad,

¹ Como algunos ejemplos de estos programas se puede mencionar: “Prevención de la violencia: Creando escuelas más seguras en el estado de Nueva York”. Oficina de salud Mental del estado de Nueva York. <http://www.omh.state.ny.us/omhweb/spansite/sv/schviolS.htm>

“Advertencia a Tiempo, Respuesta Oportuna. Una Guía Para Tener Escuelas Seguras” Ministerio de Educación del Gobierno de EEUU. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/earlywrn.html>

ORTEGA, R.: «El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, 313, 143-158, Madrid . 1997.

DÍAZ-AGUADO, M.J.: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (4 vols.). Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.

En nuestro medio cabe mencionar el Programa de Convivencia Escolar de la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba y el Programa Nacional de Mediación del Ministerio de Educación Nacional. A nivel internacional se crea en Francia en 1998 el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y se realizará en Brasil la Tercera Conferencia Iberoamericana de Violencia en la Escuelas.

² El subrayado es nuestro.

indeterminación e inmediatez constitutivos del marco institucional escolar (específico, multidimensional y complejo); con multiplicidad y amplitud de objetivos en la tarea de dirección y cada vez más situada en entornos socioculturales específicos. En esta línea se recuperan las distinciones entre conocimiento proposicional académico y conocimiento práctico reflexivo para analizar la práctica de los directivos y del profesorado en general y sus implicancias para la formación docente.

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

Nos interesa indagar los aspectos de este conocimiento práctico puesto en juego por parte de los directivos, en la comprensión y abordaje de los conflictos en la escuela; particularmente a 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. Este conocimiento cotidiano es central a tener en cuenta en los procesos de cambio institucional y en los procesos de formación docente.

Perspectiva teórica y preguntas de investigación:

Teóricamente el problema de las relaciones conflictivas entre orden normativo institucional y sujetos escolares (en particular 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). Conceptualmente 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.

Trabajando sobre el problema de la formación de directivos Poggi M. (2001) plantea desde una perspectiva teórica múltiple las categorías de conocimiento proposicional académico y conocimiento práctico reflexivo que se recuperan en este proyecto para analizar la práctica de los directivos y del profesorado en general.

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.

Los interrogantes que orientan este estudio son:

¿Qué sentidos despliegan los directivos de escuela media para categorizar los problemas o situaciones críticas en la relación alumnos y orden normativo escolar ?

¿Cuáles son los conocimientos y modos de explicación que construyen para comprender la emergencia de estos problemas?

¿Cómo incluyen los aspectos socioambientales y familiares en la construcción de explicaciones sobre la problemática? ¿Qué lugar le otorgan a la institución educativa y a sus miembros?

En ese sentido se plantean en esta investigación como objetivos generales reconstruir los sentidos que los directivos de escuelas medias atribuyen a la emergencia de problemas en la relación entre orden normativo escolar y alumnos y relevar los problemas y situaciones críticas en la relación alumnos y orden normativo escolar que los directivos reconocen en su práctica de gestión.

Enfoque metodológico:

Para abordar el problema planteado se optó 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. Dentro del paradigma de investigación interpretativa-cualitativa, la indagación no se centra en la búsqueda de regularidades desde una mirada externa al mundo social sino que se pretende ubicar dicha mirada en la comprensión de las significaciones de la práctica social a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en el marco de las relaciones intersubjetivas. (Vasilachis 1992)

Es por ello que también se trabaja con la lógica del estudio de casos (Stake 1998) ya que se busca la comprensión mas profunda de un fenómeno y no necesariamente la generalización de resultados a otras unidades empíricas.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información se utilizan entrevistas semiestructuradas individuales y en la segunda etapa, entrevistas a través de grupos focales con miembros de los equipos directivos.

Para el análisis de la información se optó por el Método Comparativo Constante de acuerdo a los desarrollos de Glasser y Strauss (1967), y las reformulaciones realizadas en el método por Sirvent (1999).

Si bien, el enfoque es predominantemente cualitativo se prevé en el diseño adoptado la complementación de datos cuantitativos a partir de la documentación institucional para favorecer una mínima triangulación (Fielding y Fielding 1986) de las versiones y representaciones de los actores con información de otro grado de objetivación.

Primeros resultados del trabajo de análisis de datos

Hasta el momento se ha realizado la inserción en dos de las tres escuelas en las que se ha planteado el trabajo de campo del proyecto. Una de ellas es una escuela pública (A) que tiene aproximadamente 700 alumnos y cuya población es de clase media baja y de sectores en situación de pobreza y exclusión social. La segunda (C) es una escuela privada que tiene aproximadamente 400 alumnos y cuya población es preferentemente de sectores de clase media y clase media baja. La tercer escuela que completa la selección de casos realizada es una escuela ubicada en un barrio residencial de la ciudad que atiende a 400 alumnos cuya procedencia social es de sectores medios y medios altos.

En las citas del discurso de los entrevistados se especifican de la siguiente forma D1 y VD 2: Directora y Vicedirectora de la escuela C, D3 y VD 4 Directora y Vicedirector de la escuela A, que corresponden a las dos instituciones en que se ha comenzado el trabajo de campo. La referencia a las intervenciones de los investigadores se expresan con la letra E.

A partir del análisis preliminar del primer grupo de entrevistas y documentación institucional consultada se presentan un conjunto de categorías de análisis con relación al problema y objetivos de la investigación.

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

Antes de desarrollar cada una de estas categorías, es necesario plantear que la primera recurrencia que surgió del análisis es el reconocimiento de los directivos de la dificultad de abocarse a las tareas pedagógicas como el seguimiento de las actividades de los docentes y alumnos, la planificación curricular, la evaluación del mismo, etc. Por los excesivos requerimientos de las tareas organizativo administrativas. Si bien reconocen que lo primero debería ser lo central de su función, todos los directivos coinciden en que el surgimiento de situaciones a resolver en la gestión les impide brindarle más tiempo a esta actividad. Las características de heterogeneidad, multiplicidad y simultaneidad en las tareas de los directivos de escuelas de nuestro país ya son resaltadas con frecuencia en la bibliografía sobre el tema (Poggi 2001)

1) Las caracterizaciones de las situaciones conflictivas.

En general los hechos o situaciones de conflicto caracterizados como indisciplina o violencia por los directivos no difieren de los planteados en la bibliografía especializada (Cf. 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. Se denominan como 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 los alumnos y los agentes educativos ya que los directivos señalan la dificultad del control tanto para unos como para otros.

VD2: *"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... (interrupción), 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 ¿entendes? y que hay indisciplina..."

DI: *"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?"

" 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?, ese tipo de cuestiones, y bueno y lo que se está viviendo así como... con muchos profesores, por muchos adultos, como una falta de respeto grave es la no respuesta, no? el chico que viene y está".

D.3: *no, yo este año no he observado muchas. 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)*

D3 : *Si, por ejemplo, hace a lo mejor cuatro años, 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.*

En este último 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.

2) Explicaciones y argumentaciones del por qué del conflicto:

Los directivos apelan a diversas dimensiones o factores para dar cuenta de la emergencia del conflicto, situaciones de indisciplina o violencia en la escuela.

Estas dimensiones se presentan de manera aislada, generalmente relacionadas de manera lineal con situaciones particulares, sin formar un todo coherente o articulado

lógica y teóricamente. Por el contrario se los puede presentar como factores yuxtapuestos susceptibles en última instancia de una relación sumativa.

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

2.1) La historia personal familiar: En esta categoría se agrupan afirmaciones que aluden a las características personales de los alumnos de su etapa evolutiva y del contexto familiar que estarían relacionadas con la producción de conflictos e indisciplina.

D.3.: si, los actos de indisciplina se pueden manifestar en todos los cursos es distinta la de los chiquitos de once años a catorce años, a trece, los del CBU con lo que es un polimodal, son distintos, mientras estos del CBU que no tienen hábitos, se van a hacer un acto de indisciplina, capaz que se pongan a jugar a la pelotita en el curso, que...

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 dicen bueno, parece que examen es así, del segundo cuatrimestre, te vamos a hacer algunas 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 van esas cachetas 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 a los segundos, y el tercero bueno, ya se relaja, ya es la otra edad, ya entramos a los quince y bueno, ya están más canchero 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 chapina, supongamos que son esas cositas, y sino están sentados como son ellos ¿no? Sentados, volando

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 sociedad, cambios en la cultura, cambios en la economía, 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".

2.2) El contexto social, económico y cultural. Las causas en el afuera de la escuela:

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 se puede hacer.

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....

D4 Yo creo que se ha perdido el respeto. Es muy difícil que usted vaya caminando y que venga una dama y le dé la parte de la pared. Es muy difícil que usted vaya en el colectivo y le ceda el asiento a una dama. Yo soy un lírico, toco la guitarra, escribo, pinto, en los ratos de ocio. Y ahí me doy cuenta de la dimensión que tiene todo esto que me rodea. Y es hermoso, como no voy a luchar desde mi ámbito laboral para que esto siga siendo así. Y estas son las cosas, que por ahí, la gente se ha olvidado de hacer. Nadie silba, nadie canta. En mi época todo el mundo cantaba. Y los chicos, llega el fin de semana para tomarse las 10 o 20 cervezas porque el mundo de la televisión dice “el sabor de verdad” como dice la Quilmes, eh? Yo en el fin de semana hacía educación física, practicaba deportes, no tenía el doble discurso que tienen por ahí los jóvenes de hoy en día. Los mismos adolescentes que dicen “este viejo me tiene podrido” (teatraliza la voz) no digo todos pero...se dan esas cosas.

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

D4 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 diferenciación y constitución de identidades.

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.

D4 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 etéreos, 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.

2.3) 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 de la escuela C. aparece una preocupación porque no logran consensos o acuerdos entre los adultos que se manifiesta en la heterogeneidad de encuadres normativos y de prácticas de los docentes que se expresan como arbitrariedades, 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 tratarlo 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 (sonríe) 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 de la escuela A. se menciona como un importante factor que interviene en la emergencia de conflictos, la falta de “pertenencia institucional” y de “compromiso” de muchos docentes y se destaca la preocupación de los directivos por la

falta de formación de los docentes jóvenes que no tienen “dominio o manejo” del grupo 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...

Los directivos entrevistados cuando se refieren a las relaciones entre docentes y alumnos cuando advierten situaciones conflictivas centran la atención de manera sucesiva en tres fenómenos en particular:

- la relación vincular que establecen los docentes no reconociendo al alumno como sujeto: no escuchan a los chicos, no dialogan, etc.
- la relación pedagógica en sentido estricto, la propuesta de enseñanza: preparan clases poco interesantes, “aburridas”.
- 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 cumplan los alumnos.

DI...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, 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 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 (sonrío) 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(sonrío) 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 adulto, 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.

3) Modalidades de abordaje de las situaciones problemáticas :

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

Este conjunto de acciones, aparentemente muy variadas, es susceptible de categorizarse, en función de los agentes que originan la situación de conflicto; en

particular alumnos o docentes. Además de estas categorías descriptivas, el trabajo de interpretación de los datos permitió configurar una tercera categoría que alude al posicionamiento del directivo con relación a estas problemáticas.

3.1) En relación a los alumnos:

Frente a las transgresiones o conflictos originados por los alumnos se puede reconstruir un patrón de intervención, con una secuencia generalmente constante:

- Existencia y conocimiento de las normas
- Transgresión de los alumnos
- Puesta de sanciones
- Búsqueda de reflexiones

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

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 llegó 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 importancia 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, orientadas a la reflexión pedagógica sobre algunas conductas colectivas en el caso de la escuela C. como salivar o escupir a los compañeros como una costumbre adoptada por los alumnos y en el caso A. se menciona un trabajo constante a través del cual se recuerda a los alumnos las normas de la escuela, (" machacar") los "hábitos" que se espera que adquieran.

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 segundo 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 propones... Todavía no organizo bien las actividades pero esa es la idea que tengo para el día lunes, por que ya clase...

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 tenes que saludar, tenes que hacer esto, porque vienen sin hábitos, totalmente sin hábitos, nada de nada, de primero a tercero es empezar a pulir, sin nada de nada. Bueno, eso ya se ajusta un poquito más.

3.2) En relación con los docentes:

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

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

DI... 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.

E: Porque figura en la evaluación que se hacen los docentes año a año...

DI: Claro... en la escuela de la provincia está el famoso concepto, que cuando no accede a un número, no me acuerdo cuanto era... 20... se le baja un punto en la valoración, no?, en la escuela privada no tenemos ese mecanismo y yo creo que hoy tal como están planteadas las cosas me parece que podría llegar a ser interesante esto no?, o sea no tenemos, no tenemos ningún respaldo administrativo de esto, a pesar de que nosotros también tenemos las mismas instancias administrativas que la escuela pública, no tenemos esto otro no?, o sea la gente se llama por... porque bueno presenta un proyecto, porque bueno su modo de actuación no hay forma de preverlo hasta tanto no está en contacto 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 estabamos 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 profesores, bueno y toman el café y en realidad tienen que volver a entrar al aula inmediatamente 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 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 educativas posteriores a dichas situaciones.

Conclusiones sobre los avances realizados y relaciones con los procesos de formación docente en la gestión institucional de las escuelas.

En el marco de la formación docente, cuando nos adentramos en el capítulo de la gestión institucional hay cada vez más señales de una concepción de formación que se aleja de un enfoque tecnocrático clásico hacia concepciones que reconocen la necesidad de formar a los eventuales actores del sistema educativo que ocupan o que ocuparán el rol directivos desde lo que podemos denominar un modelo de práctica reflexiva (Schon 1992, 1998).

En los desarrollos locales sobre la formación nos parece clave posicionarnos desde los aportes de Margarita Poggi, que plantea un cambio de un modelo de director centrado en la neutralidad y la eficacia técnica a otro “entendido como político y profesional.”(Poggi 2001:23) que es coincidente con el enfoque de Schon que piensa a los profesionales como “prácticos reflexivos”.

En ese sentido recuperamos en la perspectiva teórica de este estudio la distinción de esta autora entre conocimiento proposicional académico y conocimiento práctico como dos tipos de conocimientos presentes a la hora de indagar como se analizan y comprenden las prácticas de gestión institucional de las escuelas.

En la interpretación de datos de la presente investigación observamos que las argumentaciones producidas por los directivos para explicar la emergencia del conflicto en la escuela se presentan como afirmaciones generales, sin articularse en una argumentación única y consistente que relacione factores de diversa índole con nexos lógicos explícitos y teóricamente fundados. Por el contrario se desgranar en el relato dimensiones socio-culturales o de contexto, dimensiones individuales referidas a los alumnos y sus familias particularmente y dimensiones institucionales centradas en la relación docente – alumnos, directivos- docentes y sujetos –normas; 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 también es un factor de complejidad de las situaciones que abordan en su práctica de gestión.

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 posfacto, que no se visualizan como parte de una estrategia orientada sistemáticamente a prevenir los conflictos o producir modificaciones institucionales.

En este punto nos parece clave preguntarnos por qué adquieren este carácter las expresiones de los equipos directivos.

Es posible que estos modos de argumentación estén relacionados con la expresión recurrente de los directivos sobre la dificultad que tienen de centrarse en la dimensión pedagógica de las prácticas educativas y el abocamiento casi exclusivo en las tareas que ellos mismos denominan “administrativas organizativas”. 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 desarrollar estos análisis 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 muy poderosa de creencias, supuestos y representaciones sobre la disciplina escolar y sobre los modos de “conducirla” desde los directivos.

Asimismo si las prácticas de los directivos se presentan con recurrencias caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad³ y la indeterminación (Poggi 2001), esto constituiría también un límite para el ejercicio de un pensamiento que tiene pretensiones de predicción y de anticipación.

Otra cuestión importante es que los directivos no renuncian, por falta de delegación o por intento deliberado de conservar la centralidad en la intervención de los directivos frente a la esfera del control de la disciplina en la escuela, es el lugar de “última palabra” frente a las situaciones de conflicto en la relación entre la normativa escolar y los distintos actores de la escuela, ya sea adultos o adolescentes. Es recurrente en los casos abordados la ausencia de espacios intermedios, de carácter colegiados como consejos de convivencia, consejos de aula, o de procesos de revisión institucional del sistema normativo y de la relación de los sujetos con el mismo (ya que en todo los casos

³ Con respecto a las competencias profesionales prácticas que los directivos ejercen Jean Pierre Obin establece un conjunto de competencias específicas que ilustran la heterogeneidad a que hacemos referencia de las actividades de estos actores educativos y alerta también sobre la multiplicidad de situaciones a resolver en lo cotidiano: “gestión de los profesores y de sus competencias profesionales, gestión administrativa y jurídica, gestión financiera y de medición de cuentas, gestión de los recursos materiales, gestión de las relaciones exteriores y de las asociaciones. Y sobre todo: gestión de los alumnos, sus aprendizajes y su educación.” (Obin 1996)

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 consolidación de espacios de formación docente en el marco de la reflexión compartida.

A partir de los avances parciales de esta investigación y de la lectura de la bibliografía antecedente queda claro que es por lo menos ingenuo no considerar la importancia del pensamiento práctico en toda la gama de actuación de los directivos. Dicho reconocimiento implica generar **dispositivos de formación** que permitan explicitar e interrogar las construcciones de sentido común, supuestos de trabajo y posicionamientos de tipo pedagógico, ético y político que los directivos sustenten, e incluso la aparente ausencia de los mismos, es decir, el espacio de las indefiniciones, del hacer por hacer, de la reproducción de lo que siempre se hizo así en las organizaciones educativas.

Un dispositivo de estas características se configura como una herramienta de **capacitación-acción en servicio** que puede acompañar el proceso de construcción de prácticas alternativas de gestión, de las instituciones en general y de la convivencia en particular, a través del intercambio entre pares y especialistas, de pasantías en otras instituciones y de la presentación, deconstrucción y reformulación de experiencias significativas (cf. Lemme y otros 2003)

Para finalizar, queremos referirnos a la relación investigación educativa (desde un enfoque psicocial en nuestro caso) y formación docente. Es conocida la crítica hacia el modelo aplicacionista emergente de los programas de investigación educativa “proceso producto” que suponen una derivación instantánea de los desarrollos de la investigación a la actuación en las prácticas de los docentes en la escuela. ¿Pero como pensar entonces la formación en una relación con la investigación que la incluya? Nuestro planteo, incipiente pero convencido, deriva de la postura epistemológica de los planteos cualitativos interpretativos en la investigación social en el cual la relación investigador-investigado (o experto formador –inexperto a formar) se reemplaza de cuajo por una relación colaborativa para copensar los problemas de la práctica educativa en las escuelas donde cada actor de la relación aporta saberes diferentes pero no jerárquicos.

Esta postura investigativa la reflejamos en nuestra investigación en el diseño de instrumentos de recolección de información que incluyen **microespacios de la dinámica del taller** (dispositivo de formación privilegiado, entre otros, para la formación docente desde una práctica reflexiva) para el análisis conjunto de situaciones problemáticas de la relación adolescentes y normatividad escolar donde los directivos puedan plantearse modos de actuación en confrontación con los modos de lectura de las situaciones de conflictividad que derivan en situaciones de indisciplina con determinados rasgos de violencia. En concreto se incluyen relatos de situaciones de conflicto relevadas por el equipo de investigación en estos espacios institucionales y se las presenta al equipo directivo para analizarlas conjuntamente. Esto nos permite aproximarnos en a los modos de argumentación y acción posibles de los directivos escuchando y registrando primero para luego introducir repreguntas e interrogantes que permitan arribar al mayor grado posible de lecturas múltiples sobre las situaciones. Luego se le pide al equipo directivo la presentación de situaciones conflictivas de su propia práctica para realizar el mismo análisis pero ahora con un mayor grado de implicación de los actores (al estilo de lo que Poggi (2001) plantea como autodescripción diferida)

Entendemos que estas instancias concretas de indagación así planteadas constituyen un espacio que promueve el aprendizaje del análisis reflexivo sobre las prácticas de gestión institucional en colaboración con el equipo de investigación, junto a las devoluciones parciales y finales que se realizan en el proceso de trabajo de campo con las escuelas en estudio.

Bibliografía

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

FIELDING, N., FIELDING J. (1986) Linking data, The articulation of qualitative and quantitative methods in social research. *Qualitative Research Methods*, Vol. 4, , Beverly Hills: Sage Publications

FUNK, W.: (1997)Violencia escolar en Alemania, *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

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*. Bs. As.: Amorrortu.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing. Traducción de Irene Vasilachis, CEIL, Buenos Aires.

LEMME, D. (2001)“*Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis*” Cátedra de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. U.N.C.

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 Pcia. de Córdoba.

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

MALDONADO H. y otros (2000) *Convivencia escolar: aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela*. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas, Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba.

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

MOOIJ, T.(1997)Por la seguridad en la escuela. En *Revista de Educación*, 313, pp. 29-52, Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

NARODOWSKY M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Bs. As.:Espacios en blanco, Fac. de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro.

OBIN.J.(1996) La formación profesional de los directores de escuela. Caracas, Fundación Polar, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FRANCIA Traducción de Alexandra Alvarez.

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,

ORTEGA, R.: (1997)El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, pp.143-158,.Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- PAULIN, H. (2002) *Disciplinamiento y escuela media: su expresión en los Consejos de Convivencia. Un estudio de caso en una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba.* Tesis de Maestría. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNC.
- POGGI, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias.* Bs. As.: IPE UNESCO
- SCHON D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Piados.
- (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan.* Barcelona, Piados.
- SCHUTZ, A. (1964) *Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común.* Bs. As.: Amorrortu.
- SIRVENT, M. (1999) *Memoria de clases de la materia Investigación y Estadística Educacional I.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- VASILACHIS, I. (1992). *Métodos cualitativos I.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.