

El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio

María Inés BARILA* y Verónica CUEVAS**



Detalle obra "Pausa"
Omar Rodríguez

Resumen

El artículo presenta algunos resultados preliminares de la investigación "Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio", en ejecución en la Universidad Nacional del Comahue (2005-2007). Este recorte expone una breve síntesis de diferentes posiciones pedagógicas que, sobre los conflictos, dan cuenta del rol de las instituciones educativas y de lo que acontece al interior de las mismas. Se analizan algunos discursos docentes, respecto de lo que consideran situaciones conflictivas, desplegadas en los espacios institucionales de un Centro de Educación Media (CEM) nocturna. Se interroga la formación docente —enlazada con un modelo pedagógico e incluso social—, para pensar si ésta, permite o no al docente percibir algunas cuestiones al interior de las escuelas, enfrentar lo que allí acontece desde alguna modalidad de intervención y analizar los supuestos que sostienen sobre las prácticas específicas de su función. Para ello es necesario analizar qué representación poseen los docentes del conflicto, cómo se posicionan frente al mismo y qué incidencia tiene su formación y su práctica en el abordaje, resolución u obturación de los mismos.

Palabras Clave: práctica docente, conflictos, discurso docente, escuela nocturna, Formación Docente.

Teachers and conflict situations at a Night Secondary School

Abstract

This article presents some preliminary results about the investigation "Institutional times as an analysis instrument in the teacher practices at a Night Secondary School" which is being developed at the Comahue National University (2005-2007). This paper shows a synthesis of the different pedagogical positions about conflicts in education institutions. It analyses some teachers' discourses in connection with what they consider as conflict situations in the institutional spaces of a night center of education. The Teacher Training is questioned —related to a pedagogical and even social model— to consider if it allows the teachers to see some questions inside schools, to face what it is happening there and to act and analyse the assumptions that back up the specific teaching practices. That's why it is necessary to analyse the representations that teachers have about conflicts, how they place themselves in front of these situations and which is the impact their training has when they have to solve or deal with conflicts.

Key Words: teacher practice, conflicts, teacher discourse, night school, Teacher Training.

Presentación de la problemática

Los análisis críticos de la educación nos muestran que la aparición de la escuela respondió a un proyecto político cultural de la modernidad, concebido como un dispositivo de disciplinamiento destinado a la constitución de un sujeto, a la formación de un tipo de ciudadano por medio de la transmisión de conocimientos y valores, que conformaban la matriz de la sociedad moderna.

Hoy este proyecto está en crisis y también las instituciones que fueron creadas para contribuir con su propósito, por eso las escuelas, los docentes, los alumnos se encuentran con concepciones de enseñanza y de aprendizaje que no alcanzan a dar respuesta a lo que acontece en el interior del aula y fuera de la misma.

Hoy sus alumnos no son como los de antes, porque los actuales poseen diferentes intereses que, en un punto, desconciertan a

* Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Magister en Educación (UNCPBA). Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica y Docente Investigadora Categoría 1 de la Universidad Nacional del Comahue. Marambio N° 1891. (8500) Viedma. Río Negro. E-mail: maine11@speedy.com.ar

** Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Auxiliar de las cátedras Pedagogía y Pedagogía Especial y Operativa en la Licenciatura en Psicopedagogía. UNCo. CURZA. Mutualismo N° 1185. (8500) Viedma. Río Negro. E-mail: losmendo@infovia.com.ar

los docentes y ante algunas situaciones, éstos se quedan inmovilizados, sin posibilidades de interpelar su propia práctica ni responder a las demandas que el alumno, en este caso, adolescente o joven, le presenta.

En este escrito presentamos algunos resultados preliminares de la investigación *“Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio”*¹, que se enmarca en una línea de investigación cuyo propósito es indagar las políticas educativas y sus efectos en las prácticas escolares².

En primer término, exponemos una breve síntesis de diferentes posiciones pedagógicas sobre los conflictos que dan cuenta de la función de las instituciones educativas y de lo que acontece al interior de las mismas, posteriormente transcribimos algunos discursos docentes desplegados en los espacios institucionales de un Centro de Educación Media (CEM) nocturna de Viedma (RN)³.

Un grupo de docentes expresa:

“Los profesores de primer año estamos bajando el nivel, es que los pibes vienen verdes de la primaria”; “Estos pibes no tienen autoestima, y por más que quiera yo no estoy capacitado o preparado para afrontar determinadas cosas, yo actúo por intuición, pero no puedo atender las necesidades sociales y personales de todos los alumnos. También es cierto que no todo es culpa del sistema o la escuela”.

Nos interrogamos al respecto: ¿Qué entiende el docente por conflicto?; ¿Qué cuestiones considera conflictivas?; ¿Qué posición asume frente a las situaciones conflictivas que afronta diariamente?; ¿Qué insumos, aportados en el proceso de formación docente, posee para enfrentar los conflictos que acontecen en la escuela y en particular, en el aula?

Efectuamos un primer acercamiento a la formación docente –enlazada, en cada época, con un modelo pedagógico e incluso, social–, para pensar si ésta aporta elementos conceptuales y metodológicos que le permitan al docente percibir algunas cuestiones vinculadas a las situaciones conflictivas en la escuela, abordar lo que sucede desde alguna modalidad de intervención y analizar los supuestos que cada profesor sostiene sobre las prácticas pedagógicas que implementa.

Si nuestros interrogantes se orientan a comprender cómo detecta el docente las situaciones

conflictivas y, cómo se posiciona y actúa ante ellas, resulta necesario analizar qué representación posee el docente del conflicto y qué incidencia tiene su formación y su práctica, en el abordaje, resolución u obturación del mismo.

El conflicto: diferentes miradas

Según el Nuevo Diccionario Enciclopédico Espasa (1998), el término conflicto, entre otras acepciones, significa: *“1. Antagonismo, pugna, oposición entre personas o cosas. 2. Situación difícil”* (1998:473). Todas las instituciones –también la escuela–, se caracterizan por estar atravesadas por diversos tipos de conflicto, porque las relaciones entre las personas son conflictivas y los conflictos son inherentes a la existencia misma de la institución.

Cuando pensamos la escuela como espacio para las relaciones vinculares, nos referimos a un ámbito donde se da necesariamente una trama de interrelaciones entre quienes comparten espacios, tiempos y tareas, interacciones que no se encuentran exentas de conflicto. Si la generación de conflictos es algo inherente a los grupos humanos, entonces, el bienestar en una institución no depende de la ausencia de conflictos, sino de la manera en que se los reconoce, se los afronta y se encuentran canales para su resolución.

Cotidianamente nos enfrentamos con diversas manifestaciones de problemas sociales que dificultan la convivencia de las personas y la posibilidad de vivir juntos. La escuela no es ajena a esta situación, porque es una institución social y es un ámbito de convivencia. El término ‘convivencia’, refiere a: vivir con, vivir acompañado, vivir en compañía de otro u otros, cohabitar, convivir con; entre otras acepciones que figuran en el diccionario.

Diariamente ingresan a la escuela –a través de la voz de cada uno de los actores–, en mayor o menor medida, los hechos de violencia, de desigualdad social, entre otros, que se presentan y toman forma en la escuela. Estos aspectos, en sí mismos, dificultan u obturan la posibilidad de ‘estar con otros’.

Sin embargo, como afirman Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan (2005)⁴:

[...] parece ser un rasgo distintivo de la escuela la recusación del conflicto en su interior [...]. Es decir, parece imponerse, más allá de las conciencias individuales y de las racionalizaciones,

la idea de que la escuela es sin conflictos (Levy y Rascovan, 2005:79).

Los enfoques pedagógicos tradicionales postulan la posibilidad y necesidad de la educación de las personas: el acceso al conocimiento y al comportamiento racional, la posibilidad de transformación de la naturaleza y de la sociedad, se “cultivan”.

Así nace la escuela, como una tecnología creada en torno al proyecto político cultural de la modernidad, que incluía la educación de la población. Se pretendió construir una propuesta metodológica “perfecta” para el logro de grandes finalidades sociales relativas a mantener el orden social establecido.

Este programa emancipatorio de la sociedad y del sujeto –que se consolidó a lo largo del siglo XX–, procuró liberar a éste de la ignorancia, de los tiranos e incivilizados, y de ésta forma, hacerlos partícipes de la transformación social. En Argentina este proceso se dio conjuntamente con la construcción del Estado, con el sentido de incluir –progresivamente–, a toda la población en la escuela, con una identidad compartida y asentada en la eliminación de toda diferencia. La escuela se constituyó, de esta manera, en un factor favorecedor del cambio social y en un dispositivo para crear una identidad Nacional.

El conflicto o las situaciones conflictivas en este tipo de enfoques –que podemos denominar ‘tradicionales’ y con una mirada funcionalista–, se entiende como aquello que irrumpe alterando la ‘armonía’ de la realidad, concebida como estática, simple y, por lo tanto, proporcionada. Una docente manifiesta:

“En el primer año que los chicos vienen a esta escuela les cuesta entender que tienen que entrar al aula cuando suena el timbre, esto es lo que más cuesta con los alumnos de primer año. Luego aprenden a quedarse dentro del aula y después aprenden que tienen que estudiar. Y creo que vienen buscando contención más que nada”.

En éste sentido, el conflicto desestructura un orden preestablecido y por lo tanto, resulta necesario eliminarlo porque genera disfunción y atenta contra la “armonía”: “(...) les cuesta entender que tienen que entrar al aula cuando suena el timbre(...)”

Estas disfunciones son entendidas como una enfermedad que invade, que corrompe el estado de las escuelas, de las aulas, de las relaciones. El conflicto es un elemento que perjudica el “nor-

mal” funcionamiento de la escuela y de la clase. Dice Hannan (1980):

El conflicto, o el desacuerdo, se interpreta como una desviación de la tarea, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea del colegio de forma distinta (Hannan, 1980:90)⁵.

Todo lo que acontece o no dentro de las escuelas, se mide en términos de “eficacia”, como objetivo, neutral, técnico, absoluto y sin preguntarse para qué o para quién resulta eficiente: “Luego aprenden a quedarse dentro del aula y después aprenden que tienen que estudiar”.

La eficacia funciona como único criterio, o como un oráculo que establece una dirección en la toma de decisiones. En esta consideración de la eficacia interviene el conflicto como variable fundamental: es necesario descender o anular el nivel de conflictividad.

Desde una perspectiva crítica, a la que adherimos, el conflicto es inherente a la realidad, que se concibe como contradictoria, compleja, dinámica. Desde este lugar, más que resolver o eliminar el conflicto, se incorpora como elemento constitutivo de los procesos institucionales, el conflicto es lo que acontece y es con lo que se debe lidiar porque es propio de la tarea del docente y de la escuela.

Este enfoque posee una visión del conflicto como algo natural, instalado en todo tipo de organizaciones y en la vida misma, además se configura como un elemento necesario para el cambio social, tal como afirma Galtung (1981):

El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana (Galtung, 1981:11)⁶.

Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación educativa, que en definitiva, es la aspiración de la teoría crítica de la educación, en contraposición de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, afirman Carr y Kemmis (1986)⁷ que:

[...] una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo [...] de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que inter-

vienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas (Carr y Kemmis, 1986:20).

Dicho proceso de transformación y cambio se alcanza mediante la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar

[...] las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes (González, 1989:123)⁸.

Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que se favorece afrontar los conflictos desde una perspectiva democrática, que supone la interpelación del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la reciprocidad de los intereses que existen en la misma.

En síntesis, no sólo interesa enfrentar el conflicto para mejorar el funcionamiento de aulas y escuelas sino para propiciar una adecuada tensión de los actores hacia la creatividad, los procesos de participación, de democratización y emancipación. Convertir los espacios institucionales en vehículo posibilitador para que, al decir de Escudero (1992):

[...] las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (Escudero, 1992:15).

¿Qué situaciones los docentes consideran conflictivas?

Para conocer la naturaleza conflictiva de la escuela e interpelar qué o cuáles situaciones –en su tránsito por las instituciones educativas–, los docentes consideran conflictivas, escuchamos sus decires en los espacios institucionales. Manifiestan como situaciones conflictivas cuestiones inherentes a sus alumnos, tales como, el “bajo” nivel con el que ingresan, los intereses por los que concurren a la escuela, los problemas de autoestima, drogas, repitencias, falta de valores y normas, conductas agresivas.

En una jornada institucional, se produce el siguiente intercambio:

D4: “Muchos, si los escuchás en el aula, vienen para socializar sus cuestiones personales, amigos, novios (...) cuesta engancharlos en la tarea”.

D1: “Venir a la escuela tiene que ver con lo vincular, no les importa si pasan o no (...)”.

D2: “Sí, no vienen con expectativas de terminar (...)”.

D3: “Yo les digo a los alumnos que aprovechen los estudios como una cuestión de progreso personal”.

D2: “Sí, pero te dicen ‘si después no conseguís trabajo’. Les cuesta encontrarle el sentido al estudio”.

Se advierte en estos decires, que las situaciones planteadas no son necesariamente dramáticas ya que están presentes cuando recorremos distintas escuelas, pero en un punto son vividas como algo que irrumpe y hace ruido en el desarrollo ‘normal de una clase’; pone de relieve las sensaciones de los docentes frente a situaciones que parecen no comprender y se perciben como conflictivas desde el momento que penetran la institución escolar.

Silvia Di Segni Obiols explica que las escuelas, a pesar de las diferencias que posean, “(...) cargan con una fantasía que los padres depositan sobre ellas” (2004:159). La generación que transitó una infancia en la que todavía los adultos parecían ‘adultos’ sin fisuras, se manifestaban seguros de sí y escondían sus debilidades ‘como el polvo debajo de la alfombra’, le exige a la escuela que ocupe ese lugar en sus vidas, que represente al adulto de esa infancia.

¿Son éstas situaciones las que hacen que los docentes consideren conflictivo que los alumnos asistan a la escuela para socializarse, vincularse con pares y se desinteresen por el aprendizaje, el progreso y la obtención de título?; ¿El mandato social les pesa y por eso parecen no entender a los alumnos?; ¿O que, por alguna razón, no actúan como adultos?.

Una docente expresa:

“¿Cómo podemos trabajar dentro del sistema para que ellos se puedan enganchar? Necesitamos técnicas y metodologías. Por eso se los planteamos a ustedes [al equipo del proyecto] para que nos ayuden”.

Del análisis de sus discursos podemos dilucidar que interpretan al conflicto como una desviación de la tarea, que en este caso es educar y, como una cuestión que termina por perjudicar el fin mismo de la educación. Es a partir de esta



“Pausa”
Omar Rodriguez

concepción de conflicto que esta docente considera que el uso de una adecuada técnica o metodología solucionaría la situación conflictiva y, de esta manera, mantendría el control de la clase.

Parece indiscutible que, para muchos docentes, lo conflictivo irrumpe, molesta y resulta necesario erradicar. No se observa que el conflicto sea vivido como propio e inherente a su práctica, como los contenidos o los recursos, entre otros.

En éste sentido, Antelo y Abramowsky sostienen que: “*Un conflicto es bastante complejo en tanto según nuestro entender es irresoluble*”, por lo tanto la tarea docente no consiste en lo que actualmente se conoce como “resolución de conflictos” porque “*el no funcionar de la clase no es otra cosa que la presencia del conflicto*” (2000:83) y enseñar también implica luchar con él.

Desde esta perspectiva siempre hay conflicto en una clase porque las relaciones humanas son conflictivas ¿por qué las relaciones entre profesores y alumnos, o entre los alumnos, deberían ser distintas?; ¿por qué la escuela debería permanecer ajena a estas cuestiones?

Tal vez porque se le pide que retome su lugar de promesa en relación con el futuro de las nuevas generaciones, un antiguo horizonte de progreso cuyo destino era gradual pero creciente.

Promesa que, si bien se desgastó a lo largo del siglo XX, parece no haber perdido totalmente su eficacia social.

Las renovadas expectativas, exigencias y proclamas, así como las distintas formas en que los actores consideran esta institución como necesaria y confiable, en el contexto de las valoraciones atribuidas a las demás instituciones centrales de nuestra sociedad, atestiguan este hecho.

Los docentes se encuentran frente a un dilema cuando no encuentran la intervención oportuna para prevenir o limitar al máximo las situaciones conflictivas y suelen utilizar mecanismos de exclusión con aquellos alumnos que no responden al ‘ideal de alumno’ que poseen. En tal sentido, en un espacio institucional, algunos docentes manifiestan:

“Y lo que te dije, el alumno fracasado, repitente, en donde no hay participación de los padres, lo que se hace es darle la última oportunidad, otra no queda”.

“La problemática social acá [se refiere a la escuela media nocturna] te excede, no por nada hay chicos del Hogar Pagano que años atrás no los teníamos (...) del Programa de Libertad Asistida, con causas judiciales (...). Por suerte en agosto, septiembre se depuran”.

Como se advierte, la tentación de exclusión de determinados alumnos se impone, tal vez porque suponen que echando a los “bárbaros”, quizás puedan ejercer el oficio de enseñante, oficio que responde a un modelo Moderno de escuela concebida como un dispositivo de disciplinamiento, destinado a la construcción de un sujeto, a la formación de un tipo de ciudadano. Este modelo, como afirmamos anteriormente, en la actualidad se encuentra en crisis y ya no logra dar respuesta a lo que sucede en el aula.

Podríamos sostener a esta altura que los cambios que acontecen en las instituciones no logran ser asimilados por los docentes al mismo tiempo que ocurren.

Las instituciones y los docentes presuponen un tipo de sujeto educativo que no es precisamente el que llega a la escuela. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta. Ignacio Lewkowicz (2005)⁹ plantea que hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación.

Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su misma conformación, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la escuela y los docentes.

Otras manifestaciones de los docentes, transitan en el mismo sentido:

“En esta escuela, el cambio más grande fue con la normativa, cambió el perfil abruptamente. Trabajábamos con alumnos adultos que neutralizaban a los pocos de 16 ó 17 años, no había tanto problemas. (...) ahora hay problemáticas que son similares en todos los alumnos porque son adolescentes con fracasos, repitencias. Incluso ahora está la copa de leche (...).”

“(...) porque tenemos chicos de 15 años, de 16 y bueno, por eso la cuestión social es diferente, el perfil social es diferente (...).”

Por un lado, la situación que los docentes denominan como conflictiva es que sus alumnos ya no son los mismos, esto tiene que ver con los orígenes institucionales; en sus inicios esta escuela recibía alumnos adultos, con el tiempo esta realidad cambió e ingresaron adolescentes y aquí comienza el ‘grave conflicto’. Muchos docentes, ante esta situación, expresan: “A mí no me formaron para trabajar con estos alumnos”.

Tal vez, como afirman diferentes autores, lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda, se revele, lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, para recordarnos que no es un objeto ‘al que debe darse forma’, sino un sujeto que se construye en interacción con otros.

Parecería que estos docentes esperan un “ideal de alumno”, ideal que nunca existió pero que ellos se encargan de sostener y aguardar con anhelo, pero mientras esperan se quejan, resisten, cuestionan y padecen por lo que tienen, sin visibilizar lo que sí pueden hacer. Entonces frente al afán de librarse de lo conflictivo, caen en la tentación de exclusión de los que no cumplen al pie de la letra con el ‘oficio de buen alumno’ y se instala el dilema: “me voy yo” o “se van ellos”.

Gilles Deleuze (1988) considera que debe cambiarse la pregunta sobre qué hacer, porque no se trata de eso sino de qué estamos haciendo. Nos preguntamos ¿estamos enseñando? Porque de esta ausencia padece la escuela. Y algunos de

éstos docentes parecen empeñarse en sacarse de encima a los que molestan, perturban el clima de la clase, impiden desarrollar el programa.

Antelo y Abramowsky (2000) afirman que al ‘quitarlos del medio’:

Puede que la armonía recuperada se haga por un instante presente pero este gesto no hará más que doblar la condena y fabricar desheredados. No debe haber quizás operación más ruin que impedirle a un joven apropiarse de las herencias en nombre de la resolución del conflicto, ya que sabemos que los estudiantes llamados conflictivos suelen ser aquellos para quienes la escuela funciona como única oportunidad (Antelo y Abramowsky, 2000:88).

El conflicto, desde el discurso docente, se personifica en los alumnos que, en el aula, muestran desinterés, apatía, indiferencia, pero abandonar a los alumnos conflictivos no difiere de abandonar el oficio de educar. Esto significa no aceptar la responsabilidad de educar, no asumirse como adultos ante el conflicto.

Escuchamos en forma reiterada:

D1: *“Les cuesta respetar las pautas, les cuesta entrar en el curso, es como que están desenchufados de la vida escolar. Parece que son chicos que hace 2 ó 3 años que no tiene contacto con la escuela”.*

D2: *“El grupo E es el que más he sentido nombrar en sala de profesores, yo no lo tengo. Dicen que les faltan pautas, no se adaptan a las normas, no respetan la figura del docente”.*

Estas afirmaciones resultan veraces en esta escuela nocturna donde asisten travestis, adolescentes con causas penales, institucionalizados, adolescentes embarazadas, madres tempranamente, entre otros. Tal vez por eso algunos expresan:

D7: *“El año que viene no trabajo más, voy a terminar este año, y después me voy a trabajar en los CENS¹⁰. El tipo que te nombré no se si mandarlo a final o no, después de lo que pasó (...) Yo veo que estos chicos están muy sindicalizados, se conocen todas las normas y leyes (...).”*

D2: *“En realidad estaban sabiendo y me estaban probando (...) Por eso te digo, no sé si el año que viene voy a trabajar acá”.*

Nos interrogamos ¿resulta tan complejo para el docente aprender a admitir lo imprevisto sin suprimirlo, sino para observarlo con curiosidad? Sabemos que los roles que corresponden a adul-

tos y jóvenes en la escuela implican asimetría y diferencias en las responsabilidades, ¿por qué la única salida que ven es dejar de trabajar en la escuela?; ¿tendrán la ilusión de que existen escuelas sin conflictos?

La autoridad del docente se funda en la asunción de sus obligaciones profesionales y en el compromiso con valores democráticos: capacidad de transmitir conocimientos socialmente significativos, lógicamente argumentados, susceptibles de ser criticados, dándole al otro la posibilidad de una apropiación singular que le permita crecer y desarrollarse como un sujeto intelectualmente autónomo.

El desafío está en lograr reconocer la frontera entre esta necesaria asimetría en la relación pedagógica y un ejercicio discrecional del poder que, en lugar de habilitar el crecimiento del otro, lo anule como sujeto. Se trata del límite, a veces no tan claro, entre la autoridad y el abuso de poder, entre enseñar y adoctrinar, entre razonar e imponer, que se traduce en las diferencias entre el aprendizaje participativo de la convivencia y la adaptación acrítica al orden social dado.

El desafío se profundiza cuando en las escuelas, los adolescentes o jóvenes no responden al modelo homogéneo de alumno “pasivo”, “obediente”, “carente de responsabilidades laborales o familiares” –que se sostenía hace unas décadas–, que descolocan, con sus discursos y actitudes, al docente. En este contexto, el acceso a la palabra por parte de todos se torna un requisito central para construir la convivencia en el aula.

De manera recurrente escuchamos en sus discursos, situaciones en los que la idea de limpieza y de exclusión de lo que molesta esta presente. Tales como:

D3: “Yo tengo al segundo “D”. A veces es necesario cortar la clase y parar de dar contenidos para encuadrar. Hay muchos que vienen para no quedar libres. Usan la escuela como lugar de socialización. No entienden que el sistema educativo les sirve para progresar. Por suerte, en poco tiempo desaparecen y ahí empiezo a trabajar”.

Lo conflictivo, ya sea al interior del aula o fuera de ésta, ¿es algo que se debe erradicar o resulta necesario cuestionar? Para estos docentes parece que debe erradicarse, como si existiera una única y válida manera de encontrarle respuesta, se posicionan desde una visión lineal de la realidad:

D5: “La idea es instalar una forma institucional de resolver los conflictos (...) y es algo que quere-

mos lograr antes de retirarnos de la institución el año que viene”.

D1: “Estamos en la conformación de Consejos de Aula que no implica que se termina sino ver qué problemas hay y cómo generar pautas de resolución efectivas y rápidas (...)”.

El equipo de conducción de la escuela interpreta que las cuestiones relativas a la comunicación, la falta de normas de convivencia, la modificación de las características de la población escolar, entre otras, son las que causan conflicto e impiden una adecuada organización escolar.

Desde una visión tecnocrática, los directivos convocaron a profesionales universitarios¹¹ para resolver las cuestiones que ellos interpretan como conflictivas. De esta forma, detrás de la idea de lograr consenso en las normas, en los criterios, en presupuestos comunes, se oculta la idea de aceptar las discrepancias y se intenta borrar las diferencias. El consenso pierde sus características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil manera de invisibilizar los conflictos detrás del velo de concreción (imposición) de normas de convivencia, con criterios escolares uniformes y que reflejen intereses comunes:

Se acepta que habrá diferencias entre puntos de vista, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero se entiende que ocurren dentro de un marco más amplio de acuerdo –el consenso– que todo el mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación (Hall et al., 1978:56).

Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que:

[...] no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1989:32).

Si nos ubicamos desde el lugar de erradicar el conflicto, esto implica una actitud de negación o desinterés por lo que allí sucede; en cambio el cuestionamiento implica un posicionamiento en el cual la pregunta nos lleva a interpelar cuestiones de nuestra propia práctica, de nuestra función dentro de la escuela.

Muchos de los discursos docentes están atravesados y sostenidos desde una visión positivista de la enseñanza, que se define a partir de los resultados o productos obtenidos en función de los objetivos previamente establecidos:

La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y rectifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social (Green, 1976, en Pérez Gómez, 1992:104).

Algunas reflexiones

Creemos que debemos apostar a la pregunta, comenzar a interpelar supuestos arraigados y cristalizados desde que, como docentes, fuimos alumnos y que se fueron solidificando a lo largo de nuestra formación y trayectoria profesional. Por eso consideramos que los espacios institucionales deben ser los lugares donde las preguntas respecto de qué hacemos con el conflicto, cuándo lo consideramos de esta manera, cómo nos posicionamos ante él, puedan desplegarse.

En los discursos docentes encontramos algunos indicios alentadores, a pesar de ser minoritarios:

D4: *“No seguir haciendo diagnóstico, sino ver cómo avanzamos. Teóricamente lo tenemos claro pero frente al sujeto ¿qué hacemos cuando no podemos? ¿Cómo manejamos esta situación en nuestra práctica?”*

D7: *“Uno reflexiona y ve la diferencia entre este espacio [se refiere al institucional] en dónde lo tenemos claro y se nos prendió la luz, pero al momento de entrar al aula se nos apaga la luz (...) Yo sé que no hay recetas. Por ahí uno debería plantearse el cómo hacer”.*

D3: *“¿Cómo hacemos para que no sea un fracaso el índice de repitencias?”*

Algunos docentes intentan bosquejar algunas respuestas a sus interrogantes:

D5: *“Yo creo que es importante el vínculo con los chicos (...)”.*

D2: *“Yo creo que a partir de la reflexión y no del sermón (...)”.*

D9: *“Sí, tiene que ver con poder armar pautas de convivencia (...) y esto lleva tiempo y es necesario concientizar a los chicos (...)”.*

Parece que algunos docentes empiezan a revisar el sentido que tiene la escuela hoy para éstos jóvenes y pueden intuir que es necesario trabajar en la construcción y consolidación de vínculos que den lugar al conocimiento.

Esta tarea, que implica la revisión de las propias prácticas, no es sencilla. Los docentes crecieron y fueron formados en una sociedad entendida como neutral, donde el conflicto se oculta, se niega, se evita; donde se sostienen una serie de supuestos: que los alumnos siempre desean aprender, poseen los mismos intereses, aprenden del mismo modo y en el mismo tiempo, entre otros.

En el caso particular de ésta escuela nocturna, algunos supuestos que predominan son: que el alumno asiste para terminar sus estudios, ya que para muchos de ellos consiste en la última posibilidad de sortear su biografía escolar de fracaso; que los docentes conocen todo y están ‘obligados’ a cumplir con el cometido de colmarlos de conocimientos, entre otros.

Los docentes se forman en la lógica de las políticas educativas y en la escuela, éstas se presentan bajo el velo de intereses y presupuestos comunes, en apariencia consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos.

En tiempos de reformas educativas suele utilizarse la idea de consenso, de participación de cada uno de los actores educativos, con la finalidad de ocultar discrepancias y conflictos. De esta forma, paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características y se convierte en una sutil manera de ocultar los problemas a través de un pretendido “discurso panacea” que nos conlleva a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa, entre otros.

Dilucidamos de los discursos que los docentes despliegan en las jornadas institucionales que predomina la concepción tradicional, positivista del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que evitar.

En otras palabras, una “buena” escuela sería aquella en la que no existen conflictos, en donde los docentes pueden actuar al “pie de la letra” su función de enseñar; en donde los alumnos cumplen el oficio del “buen” alumno: “atento”, “con interés en el desarrollo de la clase”, “con ansias de aprender”, “prolijo”, “obediente”.

No obstante, varias de las situaciones cotidianas son conflictivas para muchos docentes y

constituyen un obstáculo en las posibilidades de enseñar y de aprender, les resulta difícil abordarlas y resolverlas desde la escuela, porque la reflexión sobre estos problemas interpela a cada uno de los docentes, sus prácticas, valores y prejuicios.

Pero resulta necesario ser concientes de que no existen respuestas unívocas, que las posiciones que se asumen, las decisiones que se tomen, las propuestas pedagógicas que se desarrollen no alcanzan para solucionar el problema, pero sí contribuyen para abordarlo y pensar sobre él; que es imprescindible generar caminos que –desde lo educativo–, ofrezcan a los docentes y alumnos la posibilidad de reflexionar y analizar la realidad socio-educativa; ayuden a recuperar la confianza y a renovar la apuesta de enseñar y de aprender, pongan en juego los valores de la solidaridad y el respeto por los otros.

Reconocemos al aula como un espacio privilegiado en donde la palabra puede circular y ser analizada. Por ello, la tarea pedagógica debe tomar como central a la palabra: *si puedo decir lo que me pasa, lo que pienso, lo que siento, lo que quiero hacer, lo que considero justo o injusto, puedo procesar de manera diferente mi malestar, mi propósito*. Esto nos permite afirmar que el recurso de la palabra, es decir, la posibilidad de argumentar, discutir, formular explicaciones, resulta central a la hora de abordar los conflictos que suelen acontecer en el aula y en la escuela.

Notas

- 1 La investigación se encuentra en ejecución en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, sede Viedma (2005-2007). Directora: Mg. María Inés Barilá; Co-directora: Lic. Viviana Bolletta; Integrantes: Lic. Alba Eterovich, Lic. Verónica Cuevas, Lic. Teresa Bedzent (colaboradora); Externos: Psp. Sonia Fabbri, Lic. Vanina Geuna y Dr. Carlos Irázusta; Alumnas: Mariela Vera Donadio y Analisa Castillo (Becaria Investigación).
- 2 Esta línea de investigación se centra en el proceso de reforma del Nivel Medio iniciado en la Provincia de Río Negro con la democratización del sistema educativo, en 1984.
- 3 En la ciudad de Viedma existen sólo dos CEM que funcionan en horario nocturnos, éste fue seleccionado porque se encuentra ubicado en el centro de la ciudad y posee una importante cantidad de alumnos al inicio de cada ciclo escolar pero es el que presenta mayor deserción después del receso invernal. La población escolar está constituida por adolescente –la mayoría con repeticiones reiteradas y sobre-edad, algunos tutelados por

la justicia, entre otras características–, que proviene de distintos barrios populares.

- 4 Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2005) “Vida cotidiana y conflictos en las escuelas” en Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G y Zaritzky, G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- 5 Hannan, A. (1980) *Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school*. Collected Original Resources in Education, 4 (1), pp. 37-48. Obra citada por Xesús R Jares (1997) “El lugar del conflicto en la organización escolar” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15. Micropolítica en la Escuela. Pág. 3.
- 6 Galtung, J. (1981). “Hacia una definición de la investigación sobre la paz», en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París, UNESCO. Obra citada en Xesús R. Jares (1997) “El lugar del conflicto en la organización escolar” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela.
- 7 Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. Obra citada en: Xesús R. Jares (1997) “El lugar del conflicto en la organización escolar” *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela.
- 8 González, M. T. (1989) “La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar”, en Q. Martín-Moreno (1989) (Cod.) “Organizaciones educativas”, Madrid, UNED. Obra citada en: Xesús R. Jares “El lugar del conflicto en la organización escolar” (1997) *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela.
- 9 En: Corea, S. y Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires-Barcelona-México, Editorial Paidós Educador.
- 10 Refiere a Centro de Enseñanza de Nivel Secundario, que funcionan en horario nocturno y en los que se ingresa a partir de los 18 años.
- 11 La investigación en curso tiene su origen en un proyecto de extensión efectuado en la escuela desde un pedido del equipo directivo al CURZA-UNCo. y, desde el cuál, se realizaron intervenciones psicopedagógicas individuales, grupales e institucionales destinadas a posibilitar la convivencia escolar.

Bibliografía

- ANTELO, E. y ABRAMOWSKY, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario, Homo Sapiens.
- AVERBUJ, G., BOZZALLA, L., MARINA, M., TARANTINO, G y ZARITZKY, G. (Comps.) (2005). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.

- BARILÁ, M. I. (2001) "Adolescentes escolarizados... conflictos?: Reflexiones psicopedagógicas", en *Revista Pilquén*, N° 4, UNCo, CURZA. Viedma: 259-275.
- BARILÁ, M. I., FABBRI, S. e IRAZUSTA, C. (2001) "La incidencia de las políticas educativas en las prácticas institucionales cotidianas", en *Revista Pilquén*, N° 4. UNCo. CURZA. Viedma: 209-226.
- BARILÁ, M. I. y FABBRI, S. "Prácticas docentes en el nivel medio nocturno: el pasaje de la extensión a la investigación", en etapa de evaluación externa *Revista Pilquén*. Sección Psicopedagógica N° 7, UNCo, CURZA. Viedma.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- COREA, S. y LEWKOWICZ, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires-Barcelona-México, Editorial Paidós Educador.
- DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid, Júcar Ediciones.
- DI SEGNI OBIOS (2004). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.(1990). "El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración" en *VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- (1992). "Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares". Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Mimeo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GREEN, T. F. (1976). "Teacher competence as practical rationality en *Educational Theory*, N° 26, pp. 249-262. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata: 104.
- HALL, S. et al. (1978) *Policing the Crisis: Muggins, the State and Law and Order*. London, Macmillan.
- HANNAN, A. (1980). "Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school". *Collected Original Resources in Education* 4: 37-48. En Xesús R. JARES (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela.
- MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.) (1989). *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED.
- NUEVO DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO (1998). España, Espasa Calpe S.A.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "Enseñanza para la comprensión", en GIMENO SACRISTÁN, y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Fecha de recepción: Enero 2007
 Fecha primera evaluación: Febrero 2007
 Fecha segunda evaluación: Marzo 2007



"Cuando se une el esfuerzo"
 Eduardo Pérez