



Conflictos entre docentes y docentes y directivos de nivel primario. Representaciones, vivencias, comportamientos y consecuencias en la práctica docente.

Conflicts between primary school teachers, and teachers and school's authorities. Representations, experiences, behaviors and consequences in teaching.

PAULERO, Rosaura¹

Paulero, R. (2021). Conflictos entre docentes y docentes y directivos de nivel primario. Representaciones, vivencias, comportamientos y consecuencias en la práctica docente. *RELAPAE*, (14), pp. 140-152.

Resumen

Los conflictos son un hecho inherente de la vida social y la escuela no está ajena a ellos. Los conflictos más visibilizados y estudiados son los que suceden entre alumnos y alumnas o entre ellos y ellas y los y las docentes. Sin embargo, en el trabajo cotidiano en la escuela aparecen además los que se dan entre docentes y los que se dan entre docentes y directivos. Estos por lo general se encuentran invisibilizados. La conceptualización positiva del conflicto de Galtung y Lederach y la conceptualización del conflicto escolar de Jares sumado a desarrollos de la teoría micropolítica constituyen el marco conceptual de esta investigación. El objetivo de la misma fue entender y analizar cómo perciben los docentes de nivel primario de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los conflictos escolares entre los adultos y las adultas de la institución. Especialmente se enfocó en: qué ideas tienen, cómo los viven, cómo se sienten, cómo y cuánto afecta eso la práctica docente y qué estrategias utilizan para abordarlos. Se utilizaron dos técnicas de la investigación cualitativa: la entrevista en profundidad y la observación de campo. Se realizaron 15 entrevistas y 2 observaciones de campo. El proceso analítico consistió en codificación, construcción de categorías, matrices analíticas y finalmente tipologías. Se ha observado que predomina la conceptualización negativa del conflicto, que los conflictos entre docentes afectan a la institución en su totalidad y que la regulación de los conflictos suele darse por retirada o aislamiento.

Palabras Clave: Conflictos/ asimetría/ poder/ aislamiento/ silencio.

Abstract

Conflicts are an inherent part of social life and schools are not foreign to them. The conflicts that have more visibility and are studied are those that take place between the students themselves or students and their teachers. Nonetheless, in the everyday work at schools, conflict occurs between teachers, as well as between teachers and the school's administration. These are usually kept hidden. The positive conceptualization of conflict proposed by Galtung and Lederach and the conceptualization of the school conflict made by Jares, added to the developments made on micropolitical theory, constitute the theoretical framework for this research. The aim was to understand and analyze how teachers that work at primary state schools in the City of Buenos Aires perceive school conflicts between adults of the institution. The focus was particularly placed on: what notions they have, how they experience conflicts, how they feel, in what manner and how much it affects the everyday school life and what strategies they apply when they have a conflict. This analysis is based on two approaches of qualitative research: in-depth interviews and field observations. 15 interviews and 2 field observations were conducted. The analytical process consisted in codification, creation of categories, analytical matrixes and, finally, typologies. It's been observed that there is a prevailing negative conception of

¹ Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Universidad de Tres de Febrero, Argentina / rpaulero@gmail.com

conflicts, that conflicts between teachers affect the institution as a whole and that conflict transformation takes place when teachers either leave the institution or resort to self-isolation.

Keywords: conflicts/ asymmetry/ power/ isolation/ silence.

Tema convocante

El conflicto es un hecho inherente de la vida social. Está cargado de una connotación negativa, por ello se trata de evitar y eliminar, aunque puede ser también oportunidad de aprendizaje y crecimiento (Gonzalez, G y Paulero, R. 2010).

En la escuela, los conflictos se dan en diferentes espacios como el aula, el patio, el comedor; también involucran a distintos actores institucionales, ya que se dan situaciones conflictivas entre padres, madres, alumnos, alumnas, docentes y directivos.

De acuerdo con Jares (2001) es la concepción tradicional derivada de la ideología tecnocrática-conservadora la responsable de asociar al conflicto a algo negativo que es necesario corregir, evitar y negar.

No obstante, este “ideal” no puede cumplirse más que ilusoriamente. Ocurren en la escuela prácticas pedagógicas sutiles, casi imperceptibles, que suelen transmitir más que lo que define el currículum prescripto, existiendo por ello un currículum real que se da en prácticas, discursos, acciones, valores y creencias (Paulero. 2010). La escuela entonces, inevitablemente, evidencia la existencia de conflictos.

Las demandas de las escuelas generalmente se asocian a situaciones que afectan la convivencia entre alumnos o con las familias. Las situaciones de conflictos entre agentes educativos son celosamente guardadas, “de eso no se habla”, no suelen ser planteadas. Sin embargo, todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren tanto a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje como en las interacciones que se producen en una institución educativa y no se encuentran explicitados forman parte de lo que se denomina currículum oculto (Torres. 1998) y constituyen una enseñanza para alumnos y alumnas. El conflicto, su conceptualización y su abordaje son sin duda un contenido que se aprende y por lo tanto se enseña.

El estudio de las culturas escolares, como plantea Gonçalves Vidal (2007), nos permite entender las maneras en las cuales los sujetos crean modos de estar en el mundo y comprender la realidad, e incita a investigar las prácticas escolares. Es por esto por lo que resulta interesante recuperar la voz de los y las docentes en relación con los conflictos que se dan en las escuelas, especialmente enfocando a los que suceden entre los adultos agentes del sistema educativo (no se ha considerado los que ocurren con familias).

Propósito y objetivo de investigación

El propósito de esta investigación es estudiar las representaciones sociales de los y las docentes de nivel primario de escuelas públicas de la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA) respecto a los conflictos que ocurren en la escuela, focalizando en los que ocurren entre docentes y entre docentes y directivos.

Los objetivos específicos de esta investigación son i) identificar ideas, saberes y conocimientos acerca de los conflictos, ii) relacionar los distintos tipos de conflictos, las personas involucradas y las situaciones en las que ocurren, iii) conocer diferentes estrategias que se utilizan en el abordaje de los conflictos, iv) Identificar cómo impacta el conflicto en las prácticas docentes.

Revisión de antecedentes

Los desarrollos teóricos e investigaciones que se encuentran en relación con la conflictividad en las escuelas están fundamentalmente enfocados en los conflictos entre pares -alumnos y alumnas- (Alzate Sáez de Heredia (1998), Paulero (2010), Girard y Koch (1997), Jares (1991), entre alumnos, alumnas y docentes (Casamayor (1998), Pineda Alonso y Garcia Perez. (2016) o entre escuela y familia (Noel. 2009. Siede. 2017). Se ha estudiado cómo los conflictos afectan la convivencia y cómo pueden ser preámbulo de violencias (Galtung (1998) Lederach (2009)). Sin embargo, los conflictos entre docentes ocurren cotidianamente pero no han sido suficientemente estudiados. La importancia de este estudio radica en que, a partir de conocerlos, identificar estrategias e impactos se podrá mejorar y profundizar una política pública en este sentido.

Conceptos claves que dan marco a la investigación

Para Lederach (2000) u no se puede entender las relaciones interpersonales, sociales o internacionales libres de conflictos.

Asimismo Galtung (1981) sostiene que “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” (p.11). Se refiere al conflicto como gran creador y destructor. El punto de partida de Galtung (1981) es que el conflicto es evidente en la sociedad pero no la violencia —la guerra es una de sus manifestaciones— y por lo tanto, el conflicto no necesariamente tiene que finalizar en violencia física y verbal.

En conclusión, desde la concepción positiva del conflicto se permite descubrir el papel transformador de los mismos y su potencialidad para generar situaciones de justicia. Se plantea la complejidad de los conflictos lo que implica necesariamente el uso de múltiples estrategias. El conflicto es consustancial e ineludible. Resulta positivo si se considera la diversidad como un valor, si se rescata su papel transformador, si se lo considera como una oportunidad de aprendizaje. Esto entonces lleva a “enfrentarlo”, asumirlo y trabajarlo desde la no violencia en el respeto de los derechos humanos.

La complejidad es una característica de los sistemas de alta organización, como la naturaleza y el ser humano. En dichos sistemas se plantea que a mayor complejidad hay más interrelaciones y mayor posibilidad de que se susciten situaciones conflictivas. Sin embargo, esta característica es la misma que permite ensayar nuevas respuestas a situaciones diferentes o iguales pero que no han podido resolverse satisfactoriamente hasta el momento.

Los conflictos que enfrentamos en nuestra existencia tienen las siguientes características:

- ❖ Están vinculados con otros problemas.
- ❖ Son un proceso, porque tienen pasado y futuro en la resolución o continuación (Suarez.1997).
- ❖ Son multidimensionales. Por ser problemas humanos incluyen las acciones, emociones, creencias, prejuicios, pensamientos, etc.
- ❖ Se desarrollan en un contexto.

Conflicto escolar

En el plano escolar el conflicto también suele tener una lectura negativa. De acuerdo con Jares (2001) siguiendo a la perspectiva crítica, se entiende al conflicto como algo inherente a la vida y como elemento principal del cambio social. Para ello se promueve la utilización didáctica del conflicto. Se busca afrontarlo desde una perspectiva democrática y no violenta que incluya el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar.

El individuo es un actor social, que crea y es creado por su universo social. Docentes y estudiantes construyen conocimiento producto de un acuerdo, de una interacción social que está íntimamente relacionada con la cultura y el contexto. Se produce la construcción social de los sentidos y significados. Esta idea rectora es la que permite plantear la necesidad de investigar conceptos, valores y significados para facilitar nuestra concepción del mundo social.

Jares (2004) recuperando el legado de la no violencia, la investigación para la paz y la pedagogía crítica define al conflicto como:

un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos. (p. 29 y 30).

La naturaleza conflictiva de las escuelas se explica por diversos motivos (Jares. 2001). Entre ellos, destaca que es una organización y por ello es conflictiva. Convive una gran diversidad de metas entre los distintos actores educativos junto con las contradicciones en las que pueden entrar las políticas educativas y el currículum establecido. Además, la vida escolar resulta ser la caja de resonancia de la sociedad. Por lo expuesto es que no se puede pensar a la educación libre de conflicto. Éste es parte fundamental del proceso educativo, elemento que debe incluirse en la vida diaria escolar.

Micropolítica

La lectura micropolítica es una manera de entender la complejidad escolar prestando atención a las dinámicas políticas como son la presencia de intereses diferentes, el intercambio, la influencia y el poder. La micropolítica entiende a la escuela como una entidad política más que como una organización racional.

Ball (1987), en su trabajo “La micropolítica de la escuela” realiza un análisis, basándose en una idea de organización entendida como “variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias que en que se hallan” (Barr-Greenfield, 1975, citado por Ball (p.5). Desarrolla en profundidad el concepto de la micropolítica, sin por ello dejar de reconocer la influencia del contexto (padres, comunidad, sistema educativo, política, etc.). Este autor usa el término micro política en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: los intereses, el mantenimiento del control y los conflictos alrededor de la política.

Diseño metodológico

Denzin y Lincoln (1994) afirman que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Por ello, es especialmente apta para la comprensión de significados: la comprensión del contexto y su influencia, la identificación de fenómenos e influencias no previstas y la generación de nuevas teorías basada en los datos. Teniendo en cuenta que la metodología cualitativa se interesa por conocer la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido por el contexto desde la perspectiva de los participantes, se la consideró el método más adecuado a los fines de esta investigación.

Se utilizaron dos técnicas: la entrevista en profundidad y la observación de campo.

La entrevista en profundidad

Teniendo en cuenta los objetivos enunciados, se eligió la utilización de entrevistas en profundidad. Como plantea Alonso (1988), el yo de la entrevista (el del entrevistado) no es un yo objetivo sino narrativo. Por ello, no hay pretensiones de objetividad sino de construcción conjunta, donde memoria y emocionalidad juegan un rol relevante. Además, la entrevista se completa con el análisis (también subjetivo) que debe tener en cuenta la contextualización en la producción de sentidos.

Se entiende que la entrevista es una forma especial de conversación entre dos personas. Un proceso comunicativo con el propósito de extraer información que se halla en la biografía del informante, o en palabras de Alonso (1998) “conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos” (p.68).

Se exploraron cuestiones del hacer (comportamientos pasados, presentes y futuros) y del pensar. En total se realizaron 15 entrevistas. Estas se desarrollaron en escuelas, bares, domicilio de los entrevistados/as y oficina de la investigadora, lo que resultase mejor para los/as entrevistados/as. Se desarrollaron con comodidad y privacidad. Fueron extensas. Se prestó especial atención a los silencios, las risas, los gestos y a los estados emocionales, que fueron contextualizados con los otros datos. Se utilizaron distintas técnicas como la reformulación, técnicas de animación, parafraseo, preguntas aclaratorias y reflexivas. Algunas entrevistas fueron más emocionales que otras. Especialmente cuando los conflictos estaban ocurriendo, la angustia, desazón e impotencia estaban muy presentes.

La observación de campo

Observar es “vivir con” o por lo menos mirar de cerca. La observación participante es una metodología que implica poner el cuerpo, un gran acercamiento, por otro lado, el investigador está siendo observado mientras observa. Esta técnica de producción de datos, según Guber (2005. 2012), es un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente. Consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno al investigador y participar, tomando partido en las actividades que realiza la población en estudio. Son actividades contrapuestas y complementarias. Se realizaron observaciones en dos escuelas primarias públicas de CABA donde se realizaban intervenciones facilitadoras en situaciones de conflicto entre adultos, en ambos casos entre docentes de grado (unidad de análisis) y otros docentes.

Las observaciones complementan la información construida con las entrevistas y al mismo tiempo nos brindan otro tipo de datos. Resultaron muy ricas para entender el lugar del Directivo en los conflictos entre docentes y el peso de la historia institucional.

Unidades de análisis y tipo de muestreo

Las unidades de análisis fueron docentes de grado de escuelas primarias públicas de CABA. Las unidades de recolección fueron principalmente docentes de grado, aunque en las observaciones de campo se entrevistaron también a docentes curriculares, directivos/as y a una supervisora.

El tipo de muestreo fue intencional (Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J. 2010). Se buscó que la muestra fuese heterogénea en función de las siguientes variables:

- género (se buscó cumplir con la proporción que hay entre docentes de grado de escuelas primarias públicas de CABA, 80% mujeres, 20% varones)
- años de antigüedad en la docencia (con un mínimo de 5 años)
- condición de titulares y suplentes
- que trabajen en escuelas de jornada simple y completa
- de diferentes distritos escolares
- de 30 a 50 años

Al comenzar las entrevistas se relevó si tenían formación en resolución de conflictos, el grado en el que se desempeñaban y la antigüedad en la escuela en la que trabajaban al momento de la entrevista. Luego de realizar las 15 entrevistas, se consideró que se había llegado a la saturación teórica (Valles.1997).

Proceso analítico

El análisis realizado se puede denominar de acuerdo con lo planteado por Lindon (1996) como realizado en términos cualitativos e interpretativos. Esto implica que se ha recuperado la dimensión subjetiva y los textos no fueron objeto de ninguna cuantificación. Se realizó una codificación abierta, de la cual surgieron 245 códigos. Estos se construyeron en función del marco teórico y se realizaron codificaciones in vivo. Se realizó una lectura interpretativa y horizontal, entrevista por entrevista (Lindon.1996). Posteriormente con el material que había sido codificado y a través de la comparación constante (Soneira. 2012) se fueron identificando temas, subtemas, relacionándolos, diferenciándolos y comparándolos en relación con el contexto conceptual y la reflexión teórica.

En este proceso se trabajó para, como plantea Muñiz Terra (2018), “dar una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de entrevistas que compartían una misma idea” (p. 11) y así se construyeron 14 categorías, tanto teóricas, analíticas como emergentes. Considerando que las categorías y códigos cualitativos no son excluyentes y que construyen información densa (Lindon.1996).

Se agruparon las categorías en cinco ejes: conceptualizaciones de conflicto, protagonistas, multicausalidad (temas), proceso conflictivo, contexto escolar. Estos ejes funcionaron como matrices analíticas. Esto permitió la construcción de una gran cantidad de datos con el fin de realizar una aproximación a la noción de conflicto.

En este primer acercamiento a la noción de conflicto se destaca: su carácter negativo, asociado a características personales o patológicas. La ilusión o el deseo de la no existencia de conflictos como escenario ideal. Se lo asocia a pelea y violencia. Los conflictos pueden ocurrir tanto entre pares como entre agentes con diferencia jerárquica. Los temas en conflictos son: los ideológico-científicos, los relacionados al poder, a la estructura, a cuestiones personales, a la tarea y a las relaciones interpersonales. En los relatos aparece cómo el contexto influye en los conflictos escolares, los temas coyunturales y los políticos partidarios están muy presentes.

Finalmente se incorporó la idea del conflicto como proceso (dimensión temporal) lo que permitió entender la necesidad de analizar la evolución de los conflictos. Buscando recurrencias y diferencias se realizó una matriz interpretativa y se construyeron dos tipos de tipologías.

El material construido con la utilización de las dos técnicas y el análisis realizado permitió recuperar información de: las diferentes dimensiones subjetivas, la evolución de los conflictos y la articulación de condiciones objetivas y subjetivas.

De esta manera el trabajo analítico e interpretativo implicó un proceso de deconstrucción de la reconstrucción (Muñiz Terra. 2018).

Primera tipología: En relación con la diferencia jerárquica

Se desarrollarán aquellas características propias de cada tipología. Aquellas que tienen en común serán enumeradas en las conclusiones.

Conflictos entre partes con diferencia jerárquica

Los conflictos entre docentes y directivos se caracterizan por una asimetría que está expresada claramente en la estructura escolar y en las normas. Se presentan como imposibles de plantear. Cuando ocurren entre un grupo de docentes y el directivo, se equilibra ese desbalance de fuerzas y resulta más fácil su afrontamiento, aunque persiste el temor a las represalias. Solo las y los docentes más jóvenes entrevistados realizaron algún tipo de planteo especialmente cuando la situación afectaba directamente a niños y niñas.

De acuerdo con lo relevado la actitud de los directivos suele ser evitativa. Cuando intentan regular² el conflicto lo más recurrente es aplicar el reglamento escolar directamente, clausurando el diálogo. Se mencionan algunas actitudes de los directivos como prácticas sutiles de control: cambio de grado, denegación de permisos, etc. Estas actitudes de los y las superiores hacen que las y los docentes cedan forzosamente o “aguanten” la situación (según palabras de los y las entrevistadas). Aunque reconocen en situaciones límites la posibilidad de realizar denuncias.

Especial desamparo relatan quienes son suplentes o recién llegados y llegadas a la escuela. Refieren que su voz no tiene peso, no es tenida en cuenta.

Considerando la evolución de este tipo de conflictos, se observa que la “finalización”³ está dada por apelar a recursos que el sistema educativo y sus normativas otorgan. El más usado es el retirarse: irse por licencia, traslado, cese de suplencia, etc. En caso donde la necesidad de permanecer prevalece, las y los docentes terminan aceptando lo planteado por el directivo, cediendo, aunque con muchísimo malestar. Esto se identifica en los sentimientos mencionados: angustia, soledad, impotencia.

Los temas en juego suelen en primer lugar identificarse como de personalidad o diferentes concepciones pedagógicas y finalmente se visualizan como conflictos de poder. En las docentes más jóvenes se destacan

² Lederach (2000) utiliza el término “regular” y no “resolver” conflictos ya que considera que el resolver implica eliminar el conflicto.

³ Se ha utilizado un criterio común para hablar de la finalización del conflicto. Mitchell (1997) habla de conflicto suprimido cuando la estrategia de solución tiene éxito al menos momentáneamente y encuentran una solución satisfactoria. En este tipo de finalizaciones no hay conflicto suprimido sino ausencia de la otra parte.

además temas vinculados a las concepciones de autoridad, de infancia y la importancia que se le otorga a la participación democrática en la escuela.

Entonces los conflictos escolares con asimetría jerárquica no suelen ser abordados ni trabajados, sino que quedan flotando amparados en esa estructura desigual que hace que se silencien y en general se visualicen como producto de un o una docente conflictivo/a. Una docente expresó “es mejor ser un docente dócil que buen docente”.

Conflictos entre partes sin diferencia jerárquica

Las relaciones entre docentes (pares) están marcadas por una igualdad jerárquica, por lo menos en el aspecto formal. A pesar de que son colegas se observan algunas diferencias en relación con la función de cada docente (si es de grado o curricular), a la antigüedad, a la cantidad de tiempo que trabaja en la escuela y si es o no titular.

En los conflictos entre docentes de grado podemos diferenciar cuando el conflicto se da entre grupos de docentes que cuando se da entre individuos. Los conflictos entre docentes de grado algunas veces comienzan de a dos. Luego ambas partes van ganando adeptos, hacen alianzas, de manera que se termina polarizando el conflicto y se configura una división en el cuerpo docente. El aumento de las personas involucradas es índice de la escalada del conflicto (Rubin y Pruitt. 1994). Es frecuente que los temas que convoquen este tipo de conflictos sean temas vinculados a lo ideológico partidario, gremial o algún tema político de coyuntura.

En alguna situación, ante el retiro de un/a docente líder de la institución, cambiaron las configuraciones grupales favoreciendo la disminución del conflicto. Nuevamente aparece el retiro de la escena conflictiva como forma de regulación.

También se mencionan, pero en menor medida como tema de conflicto grupales la falta de cumplimiento de las tareas comunes (cuidar el patio en el recreo, entrada y salida, actos etc.).

Los conflictos entre docente de grado se diferencian si son entre docentes paralelos (comparten los mismos grupos y cada uno trabaja en un área diferente del conocimiento) o no, ya que entre los primeros es mucho más necesario coincidir y hacer acuerdos. Por ello este tipo de conflicto se destacan como los más intensos, teniendo una mayor relevancia y transcendencia.

Al igual que entre docentes y directivos, la primera identificación en relación con el tema del conflicto es atribuido a una situación personal (personalidad, psicopatología, “cuestión de piel”). Además, aparecen competencias por afectos (a quién quieren más a los alumnos) por reconocimiento (quién trabaja mejor). También han relatado temas en relación con la tarea: diferentes modos de entender, diferente grado de compromiso e incumplimientos. Finalmente, fueron mencionados temas ideológicos y pedagógicos (conceptos de niñez, participación, etc). Estas últimas temáticas aparecen en docentes paralelos que pertenecen a diferentes generaciones siendo una de ellas entre 30 y 40 años.

Un rasgo llamativo de los conflictos entre pares es que aparecen dificultades para afrontarlos, ya que no se considera válido el reclamo al par (“no soy su autoridad”, “sabe lo que tiene que hacer”) ni tampoco plantearle el tema al directivo ya que se asocia, esta conducta, con una actitud infantil o con una traición. Por ello, aparece en primer término el “aguantar” en palabras de los y las entrevistadas.

Cuando este camino fracasa aparecen conductas que se han denominado estrategia anti-conflicto. Estas implican compartir el menor número de espacios y situaciones posible con el otro/a. Es especialmente mencionado la decisión de “dividir aguas”. Esto resulta un tanto paradójico, ya que muchos y muchas docentes se quejan de que hacen su trabajo en soledad y esta estrategia conlleva más aislamiento. Por otro lado, no existe una tarea tan desgastante, inútil e imposible como dividir aguas. La solución elegida fomenta y retroalimenta el problema. Necesita, para poder desplegarse, de una cultura institucional individualista y no colectiva, que permita el trabajo docente en soledad. Tal como la expresión lo dice es una tarea imposible, lleva a una homeostasis que solo se conserva en la división y que requiere un trabajo constante, lo que obviamente desgasta y cuando se debe realizar un trabajo conjunto no se puede sostener y recrudece el conflicto.

A diferencia de los conflictos entre docentes y directivos no aparece el irse o retirarse como modo de regulación, sino que esta actitud es vista como “perder” ya que le permite al otro quedarse y “ganar”.

Entre los docentes de grado y los curriculares aparecen como temas más frecuentes las ausencias/licencias. Esto ocurre porque las horas que niños y niñas están con docentes curriculares son usadas por docentes de grado para reuniones de ciclo, correcciones y otras tareas. En el caso de las escuelas de jornada completa también se usan para retirarse antes y compensar las horas que se trabajan de más cuando tienen turno de comedor (aproximadamente una vez por semana). Al ausentarse el docente curricular, el docente de grado se sobrecarga. En ocasiones, además, tiene que lidiar con el malestar de alumnos y alumnas que desean realizar actividades curriculares (especialmente educación física). Estas ausencias en general son entendidas como una falta de consideración. Muy pocos son los que lo entienden más como un problema del sistema educativo y no del otro/a docente.

La actitud frente a esta situación (que definen como un gran conflicto) se reduce a aguantar o quejarse, pero sin mucha expectativa de cambio. Hay resignación y se vive como “mala suerte”.

También se refieren como temas de conflicto los malos modos y el maltrato. Estos también se entienden como temas imposibles de modificar ya que tienen que ver con la “personalidad” del docente y por lo tanto tampoco los plantean.

Segunda tipología: En relación con la conversación.

Los conflictos regulados por la palabra:

Existen distintos tipos de conversaciones, las que apuntan al cambio como negociaciones y mediaciones, aunque son las menos mencionadas. En general no se apela al diálogo para resolver los conflictos.

Otras conversaciones, que son parte del conflicto. Los conflictos regulados por la palabra (de ambos tipos) se producen por la combinación de circunstancias, no existe una única causa. Suelen darse entre docentes jóvenes y directivos y sobre todo entre docentes y curriculares. Aunque sea poco frecuente, también puede darse entre docentes de grado. Se vinculan a temas relacionados al poder, temas ideológicos y especialmente temas interpersonales. Frecuentemente escalan y se suelen resolver por el poder o por la retirada (licencia, renuncia, etc.). También pueden permanecer mucho tiempo sin resolverse generando mucho malestar.

Los conflictos regulados por el silencio:

No se trata de esos conflictos que no se plantean a la otra parte pero que se conversan con compañeros y compañeras sino de aquellos donde prevalece el silencio. No se habla con nadie de lo que ocurre. Se dan en contextos institucionales que no generan espacios de diálogo y oportunidades de trabajo conjunto. Están presentes especialmente en temas vinculados al poder, al sistema educativo y a los temas personales haciendo foco en la personalidad del otro. Otro rasgo distintivo es que, se observa que, las experiencias previas tienen un lugar preponderante, ya que parecen haberles enseñado que no vale la pena hablar.

En conflictos con asimetría es esperable que el silencio se utilice estratégicamente ya que como se ha mencionado el docente que plantea una diferencia, otro punto de vista, suele ser considerado conflictivo.

En los conflictos regulados por el silencio, en relación con los pares, con diferentes argumentaciones, siempre se llega al mismo lugar. No vale la pena hablar, estos conflictos no tienen solución. Son conflictos que, podríamos decir, no dan la oportunidad ni siquiera de plantearse. Permanecen en estado latente (Mitchell, 1997). Generando malestar por lo menos a una de las partes. En ocasiones pueden evolucionar hacia un conflicto regulado por la conversación. Esto ocurre si se da algún cambio en las condiciones institucionales que favorezcan el planteo. Es poco frecuente.

Limitaciones del estudio

Como toda investigación cualitativa, no es generalizable. Las conclusiones a las que se arribaron podrán ser tomadas en cuenta para entender contextos similares. Alonso (1998) afirma “la entrevista solo puede ser leída de una forma interpretativa, esto es, la información no es ni verdad ni mentira, es producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar” (p.70).

Conclusiones del estudio

De acuerdo con la investigación realizada los conflictos escolares se caracterizan por:

- Ser identificados y conceptualizados como algo negativo, que llegan desde afuera imprevisiblemente, como catastróficos. Son vividos como un obstáculo, un error. No se los nombra como tales, sino que se utilizan palabras como malestar, dificultad.
- Están presentes en todo momento y lugares en la institución escolar
- Se entienden como lucha, lucha de egos, de poder.
- Ocurren entre pares y entre docentes con diferencia jerárquica (docentes y directivos)
- No son resueltos, ni regulados⁴. Algunas veces son abordados y otras veces ni si quiera se mencionan.
- Tienen carácter institucional sin embargo no son percibidos así.
- Se destacan características que asocian a lo infantil (capricho, competencia, necesidad de aprobación y reconocimiento del directivo).
- Se tramitan en soledad.
- Se sufren.
- Los sentimientos asociados al conflicto son: angustia, frustración, soledad, enojo. Mucho malestar.

En la escuela aparecen dos mundos muy diferenciados, el mundo infantil y el mundo adulto. Cada mundo tiene establecido comportamientos, normas y estatus diferentes. Sin embargo, en las situaciones de conflicto, esos límites se corren. Los y las docentes consideran que en el conflicto actúan como niños/as, en relación con sus pares y en relación con la autoridad. Por lo general esa apreciación siempre se identifica en la otra parte del conflicto no en la propia conducta. Ambos mundos se diferencian y se mezclan constantemente en situaciones de conflictos.

Como ya se mencionó predomina la conceptualización negativa del conflicto. Ello hace que se perciba como un obstáculo y que se anhele su eliminación. Se aprehenden conductas y estrategias que se cree que llevarán a evitarlos.

Solo en pocos casos se ha mencionado una idea positiva con relación al conflicto. Esas ocasiones se caracterizaron por un abordaje grupal y por la intervención de un tercero ajeno a la institución.

También se menciona como factor de conflicto al sistema educativo con sus normas y procedimientos rígidos: imposibilidad de cambio en las horas de los docentes curriculares, asignación de auxiliares con discapacidad designados para tareas que por su discapacidad no pueden realizar, infraestructura edilicia que complica la tarea diaria (escuelas muy pequeñas o escuelas muy grandes en función del personal).

Los comportamientos frente al conflicto mencionados fueron varios. Se destacan especialmente el aguantar, el dividir aguas y el retirarse. Ninguno de ellos permite una salida constructiva.

La estructura escolar compartimentada denominada celularismo, en general en la bibliografía es considerada como una limitación (Jares. 2001. Hargreaves. 2004). En los relatos docentes aparece más como un refugio

⁴ El uso del término implica el afrontamiento de la situación y el intento de resolución o transformación de los conflictos.

ante el conflicto que como un impedimento de trabajo conjunto. En el aula propia, el docente tiene el poder, elige cómo enseña, cómo se vincula con alumnos y alumnas, a qué cosas les otorga más valor e importancia. Es el terreno de la propia decisión, de libertad dentro de la institución. Se visualiza el aula como un espacio de alivio y libertad, ajena al conflicto –por lo menos con otros adultos y otras adultas-. En ese espacio no es necesario hacer acuerdos de concepciones de enseñanza, concepciones de niñez, etc. En las experiencias de trabajo en conjunto (ajenas a situaciones de conflictos) relatadas, el celularismo fue superado con soluciones creativas.

Al conflicto se lo aborda con recursos individuales, con trabajo individual (se destaca el lugar de la terapia psicológica) y con estrategias individuales (dividir aguas, que no me afecte, en mi aula hago lo que me parece, pasar desapercibido).

Los conflictos no se resuelven, pero no porque se transforman como plantea Lederach (2009), sino porque una de las partes (la más débil) se retira (toma licencia, se traslada o renuncia) o quedan como en estado latente y en cualquier momento vuelven a surgir. En algunas ocasiones son como una amenaza constante.

También existen conflictos que se piensan como no conversables, que se organizan alrededor del silencio, permaneciendo latentes generando malestar.

Cuando hay conflicto, el espacio conjunto (donde esté el otro/a en conflicto) se visualiza peligroso y rechazado. Juega aquí un rol fundamental la conducción y la cultura escolar. Si en la institución se promueve el trabajo en equipo, como allí es donde muchas veces se evidencian los conflictos, también se favorece el abordaje de estos. Si no se promueve la colaboración, aparecen estrategias que refuerzan el aislamiento, el ocultamiento y la soledad.

La regulación de los conflictos (Lederach. 2009) conlleva la idea de que los conflictos no empiezan y terminan sino disminuyen, yendo hacia fines constructivos. Esta idea no es la que prevalece ya que la idea en el conflicto escolar es anular al otro, que ceda, o en algunos casos que no esté más. En los conflictos entre docentes ocurre algo similar a lo que plantea Collet Sabé (2018) con los alumnos y alumnas, se los/las excluye de diferente manera, muchas veces consiguiendo una “auto exclusión”.

En resumidas cuentas, los conflictos escolares entre adultos y desde su propia perspectiva son una realidad, que afecta no solo a docentes y su práctica sino también a al resto de la institución educativa tanto a las personas como al aprendizaje. Este último se ve afectado no solo porque en ocasiones se evita la realización de algunas actividades sino porque afecta la convivencia y ésta sin duda es parte de lo que la escuela enseña.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Alzate Sáez de Heredia, R. (1998). *El papel de la mediación dentro de los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar*. Mollet del Vallés, II Jornades Catalanes de Resolució Alternativa de Conflictes.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Casamayor, G (coord). 1998. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Editorial Grao.
- Collet Sabé, J. (2018). Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades (7)1*, 95-115.
- Denzin, N.K.y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Galtung, J. (1981). *Hacia una definición de la investigación sobre la paz. UNESCO, Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. Unesco.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red Gernika.

- Girard, K y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Editorial Granica.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas Escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa* (28). Año 14. Vol 2. Pp.28-37. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Gonzalez, G y Paulero, R. (2010) *Abordaje Cooperativo y Pacífico de conflictos en la escuela*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/2010_mediacion.pdf
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Guber, R. (2012) *La etnografía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Jares, X. (1991). *Educar para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf
- Lederach, JP. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Catarata.
- Lederach, JP. (2009). *El pequeño libro de Transformación de Conflictos*. Good Books.
- Lindon, A. (1996). *El trabajo y la vida cotidiana. Los modos de vida urbanos en el valle de Chalco*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Vol II. CES. El Colegio de México.
- Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.
- Mitchell, C. (1997). Conflictos intratables: claves de tratamiento. Documento de trabajo N° 10. *Red Gernika*. Centro de Investigación por la paz Gernika Gogoratuz. https://nanopdf.com/download/conflictos-intratables_pdf
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8579/pr.8579.pdf
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita.
- Paulero, R. (2010). *Del dicho al hecho. Miradas acerca de la educación sexual integral y la resolución de conflictos*. Trabajo Final para la Diplomatura Superior "Currículum y prácticas escolares en contexto". FLACSO
- Paulero, R. (2010) Alumnos Mediadores. Construyendo la Paz. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política. Universidad Católica de Temuco* (1) 2. 89-104. <https://www.cuhso.cl/index.php/RDCP/article/download/32/35/0>
- Pineda-Alfonso, J y García-Pérez, F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71) 1073-1091. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000401073&lng=es&nrm=iso
- Rubin, J.Z., Pruitt, D.G. y Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Siede, Isabelino (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.
- Soneira. (2012). La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Suares, M. (1997). *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.

UNESCO. (2012). Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>

Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Fecha de recepción: 23-4-2021

Fecha de aceptación: 6-7-2021