



Repositorio Digital Institucional
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús
Secretaría Académica
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Susana Muhlmann

Escuela democrática: la reformulación de la autoridad pedagógica,
abordada a partir de las vivencias de los docentes y equipos

Tesis presentada para la obtención del título de Especialización en Educación con
Orientación en Investigación Educativa

Director de la tesis

Ana Farber

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la
Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library
"Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa)

Cita sugerida

Muhlmann, Susana. (2009). Escuela democrática: la reformulación de la autoridad
pedagógica, abordada a partir de las vivencias de los docentes y equipos [en línea].
Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Planificación y Políticas Públicas

Disponible en: http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/TFI/EsEDIE/032199_Muhlmann.pdf

Condiciones de uso

www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso



www.unla.edu.ar
www.repositoriojmr.unla.edu.ar
repositoriojmr@unla.edu.ar

ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN CON
ORIENTACIÓN EN INVESTIGACIÓN

TRABAJO FINAL

CURSANTE: Susana Mühlmann

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO

“Escuela Democrática. La reformulación de la Autoridad Pedagógica, abordada a partir de las vivencias de los docentes y equipos directivos.”

INDICE

DEFINICIÓN DEL TEMA.....	3
ESTADO DEL ARTE.....	4
En relación con los docentes.....	4
En relación con los alumnos.....	9
Relación Docente-alumno.....	12
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	14
Objetivos.....	15
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	16
MARCO TEÓRICO.....	17
Nuevo contexto educativo.....	17
Autoridad Pedagógica.....	20
Formación de la Identidad docente.....	25
La anomia.....	29
Las representaciones adultas sobre los jóvenes.....	30
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	31
METODOLOGÍA.....	34
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS....	34
PROCESO DE ANÁLISIS.....	36
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	38

DEFINICIÓN DEL TEMA

La reforma educativa de los años '90 afectó significativamente al nivel medio, en parte por el cambio de estructura organizativa y curricular, y en parte porque implicó una gran movilización social, no sólo desde los gobiernos sino también desde las familias. Las escuelas no sólo se ven modificadas por este cambio de matrícula, sino también por los cambios producidos en la juventud y en la sociedad toda.

Esto ha dado origen a prácticas de gestión educativa y social innovadoras. Se intenta lograr una transformación de las representaciones sociales del espacio educativo, tanto desde la perspectiva de la comunidad externa a la escuela como de los propios educadores formales. Para esto se promueven y desarrollan propuestas de fortalecimiento de las trayectorias escolares tendientes a lograr la inclusión y retención del alumnado.

Dentro de los cambios que esta nueva educación se propuso está el cambiar el antiguo sistema disciplinario. Actualmente se considera que la sociedad ha transformado sus concepciones respecto de los medios y procedimientos para lograr un clima institucional adecuado para el logro de los objetivos pedagógicos. Por ello el concepto de disciplina se concibe incluido en un proceso de convivencia más integral.

Hasta hace poco tiempo los reglamentos disciplinarios definieron la vida escolar desde un esquema basado en un catálogo de prohibiciones y sanciones. Con la reforma educativa de los años 90 se aspiró a privilegiar el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, dejando de lado lo prohibido para establecer un contrato entre las partes, que contuviera las normas básicas para hacer de la escuela un espacio más democrático y participativo.

ESTADO DEL ARTE

La problemática de la convivencia entre los actores que concurren a la escuela constituye una preocupación mundial. Muchas investigaciones son llevadas a cabo por diversos países intentando encontrar la mejor solución. Las características de cada comunidad varían y el tratamiento que le dan a esta situación intenta considerar las particularidades de cada caso.

Si bien el concepto de convivencia escolar lleva bastante tiempo, la implementación normativa de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, en la provincia de Buenos Aires donde se proyecta hacer la investigación, es relativamente nueva. A través de la Resolución 1593/02, se implementó el proceso de formulación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas de la provincia, y se derogó a partir del 1º de diciembre de 2002 toda normativa disciplinaria no surgida de este procedimiento, la aplicación de esta resolución da comienzo a partir del ciclo lectivo 2003. Esto se debe tener en cuenta ya que si bien el alumnado actual ingresó al secundario con este sistema, no ocurre lo mismo con los docentes. Según el Censo Nacional de Docentes, realizado en el 2004, el promedio de edad de los docentes que dictaban clase en la escuela secundaria era de 41,6 años, del total de los docentes del nivel sólo el 23% tenía menos de 5 años de antigüedad.¹

En relación con los docentes

La idea de aplicación de este nuevo enfoque no es originaria de nuestro país, en España donde también su aplicación es motivo de investigación, Gijón Puerta realizó un estudio sobre "La convivencia escolar como innovación."²

Este trabajo analizó el desarrollo de una norma educativa (La Carta de Derechos y Deberes del Alumnado), similar a lo que en la provincia de Buenos Aires son los Acuerdos Institucionales de Convivencia AIC, en los institutos de educación secundaria de Andalucía desde la óptica del profesorado.

¹ Ministerio de Educación de la Nación. Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. 2008

² Gijón Puerta, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: Un análisis sobre el caso Andalúz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n3/>.

El estudio trabajó sobre la apropiación que de estas normas han hecho los centros educativos y los profesores, a través de un análisis estadístico de cuestionarios, donde se extrajeron algunas conclusiones de carácter general para la discusión, en cuanto a la aceptación o rechazo de la norma y en cuanto al nivel de uso de la innovación.

En cuanto a la primera parte, aceptación o rechazo, se concluyó que existe un alto grado de desacuerdo en torno a ella y a su aplicación. Lo que se interpretó como producto de *“la calidad “sagrada” de la norma, que afecta a significados compartidos, fuertemente arraigados en gran parte del profesorado, relacionados con la gestión de la convivencia escolar.”*

En cuanto al segundo aspecto, que se refiere al nivel de uso de la innovación, *“los cambios que la norma introduce en los modos de trabajo y en la cultura del profesorado, percibidos como más importantes, se centran concretamente en los aspectos más novedosos de la norma: la participación en la gestión de la convivencia de padres y alumnos, los “nuevos derechos”, como el de asociación o el derecho a discrepar, y los procedimientos de sanción, que se hacen más complejos.”*

“Las variables relativas a los “viejos derechos” de los alumnos (derecho al estudio, etc.) y a la convivencia en general, presentan una menor discrepancia. Esto indica, a nuestro juicio, la existencia de un cierto consenso relativo en cuestiones menos innovadoras, como que un alumno tenga la obligación de estudiar o que las instalaciones deben estar bien conservadas.”

“De forma parcial, en casos de “nuevos” derechos, como el de participar, por ejemplo, en la evaluación, o la imposibilidad de perder la evaluación continua (derechos que pueden ser percibidos como una merma de la autoridad del profesor y del claustro, sea esta sentida o real), parecen encontrarse incluso por debajo del nivel de “rutina”, lo que indicaría que nos encontramos frente a unos derechos que no han sido asumidos por el profesorado. Esto estaría en consonancia con los elementos culturales y de sentimientos personales de resistencia al cambio (Rossman y Otros,.O C.; Olson, 1989).”

“Podemos concluir, de esta forma, que el desacuerdo en los distintos aspectos que componen la norma, se halla en relación directa con el desarrollo de estos y su progresiva apropiación e institucionalización: se refuerza así la idea de que

existe filtro cultural entre el legislador externo y quienes han de aplicar la norma”.

La diferente apropiación que se ha hecho de distintos aspectos de la norma, se manifiesta en bloques bien definidos, tanto menos desarrollados cuanto más profundos son los cambios propuestos respecto a modos tradicionales de trabajo del profesorado.

“Además, las divergencias reveladas, permiten definir una “resistencia al cambio” por una amplia parte del profesorado.”

En la provincia de BS AS, anteriormente a la aplicación de la resolución, en el año 2000, el Programa de reformulación de normas de convivencia y disciplina³, implementó una consulta a los docentes de 761 escuelas de la provincia, sobre su valoración del régimen de disciplina que databa de 1958 y todavía estaba en vigencia.

El antiguo régimen se basaba en un sistema de sanciones denominado amonestaciones, que aplicaba el director del establecimiento a solicitud de los docentes. El máximo era de 25, superada esta cantidad o por faltas graves, los alumnos podían perder su condición de regular debiendo rendir los exámenes de las asignaturas a fin de año. También cabía la posibilidad de expulsar al alumno del sistema educativo por un año. Si bien en el caso de sanciones graves debía actuar el Consejo de Profesores e informar a la Dirección de Enseñanza, en ninguno de sus artículos figuraban los alumnos como partícipes de las decisiones.

La consulta formó parte de un proceso de evaluación sobre la validez de la norma. En la misma se presentaron los artículos presentando tres alternativas de elección

- a) Mantener, en una futura reglamentación, el artículo como está redactado.
- b) Mantenerlo, pero con modificaciones.
- c) Suprimirlo, en una futura reglamentación.

Después de cada artículo se presentaba un espacio para consideraciones que hubieran sido pertinentes, en caso de elegir la segunda opción.

³ Programa de reformulación de normas de convivencia y disciplina. DGCyE/ Subsecretaría de Educación. Provincia de Bs As. 2003

En las respuestas obtenidas se observó la tendencia a preservar el respaldo normativo que enmarcaba la disciplina desde el año 1958. Así en la mayoría de los artículos se optó por la opción de mantener, o mantener con modificaciones, siendo esta última la que obtuvo mayor porcentaje en todos los artículos excepto en el que determina la pérdida de la condición de alumno regular durante el ciclo lectivo, que obtuvo mayor porcentaje la opción a. El artículo que obtuvo un 41% elección por la opción c (suprimirlo) fue el que extendía la cantidad de amonestaciones a 30. En el resto de los artículos una variación entre el 65% y el 92% se ubicaba entre la opción a (mantener) o b (mantener con modificaciones)

En el mismo informe aparece, del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas, la hipótesis de que estas tendencias expresaban el deseo de las instituciones de ratificar la necesidad de poner límites a los comportamientos inadecuados y contar con normas claras con las cuales hacer frente a la difícil conducción de las instituciones escolares actuales.

Aunque también destaca que aparecen como recurrentes las propuestas en las zonas abiertas del cuestionario, la instalación del diálogo con los alumnos como estrategia educativa irremplazable, e indican la conveniencia de llevar un registro cotidiano del desenvolvimiento de los alumnos, informando periódicamente a las familias acerca del mismo. Reiterándose la sugerencia de crear un Consejo de Convivencia para la resolución de conflictos, con la participación de representantes de toda la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres)

Frente a los resultados de esta consulta realizada, la conformación del cuerpo docente y el tiempo transcurrido, es difícil pensar un cambio fundamental en las opiniones docentes con respecto a la convivencia en las escuelas. Quizá sea este el mayor desafío que conlleva la nueva normativa.

Los resultados de la Encuesta Nacional, del año 2002, sobre “la situación y la cultura de los docentes”⁴, ofrece una síntesis de algunos resultados de la encuesta realizada a una muestra representativa de docentes

⁴ LOS DOCENTES ARGENTINOS

Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes
IIPE – UNESCO Bs As 2002

argentinos, destinada a analizar sus actitudes, valores y expectativas, relacionadas tanto con su trayectoria social como con su trabajo, la sociedad, la educación, la política educativa y la cultura.

“Las respuestas de los docentes frente a los sistemas de valores de los jóvenes se caracterizan por un predominio del pesimismo y la crítica.

Según la opinión de la mayoría de los docentes, valores tales como el compromiso social, la responsabilidad, el sentido de la familia, la seriedad, el sentido del deber, la disposición al esfuerzo y el respeto a los mayores, estarían debilitados en la juventud. Sólo aparecen percepciones de fortalecimiento en valores como el amor a la libertad y el cuidado de la naturaleza. (pág 18)

Es importante destacar que entre los docentes predominan claramente los valores de tolerancia y respeto a las diferencias. Esta característica de los docentes argentinos constituye un importante insumo para el logro de objetivos democráticos.

Las respuestas de los docentes con respecto a valores político-sociales generales merecen un comentario particular. La igualdad es más valorada que la libertad, pero la opinión aparece muy polarizada. Un cuarto de los docentes no contesta u opta por no priorizar uno de estos valores. La preferencia por la libertad es más frecuente entre los docentes socialmente ascendentes y entre quienes se perciben como parte de la clase media alta. La igualdad es más valorada entre los que viven experiencias de descenso social y entre quienes dicen pertenecer a la clase media baja y baja. La mayoría de los menores de 30 años prefiere la igualdad. Entre los mayores de 45 años la mayoría opta por la libertad. Casi tres cuartas parte de los docentes prefiere políticas preventivas (educación y empleo) para resolver el tema de la delincuencia. Menos de un tercio (31%) está de acuerdo con aumentar las penas a los delincuentes y sólo una minoría de 6% apoya el nombramiento de más policías para proteger el orden.” (pág 20)

En cuanto a la posición de los docentes con respecto a la transformación educativa existe una corriente de opinión positiva cuando se evalúan las dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando se evalúan los impactos en términos de calidad de la educación o de las condiciones laborales de los docentes. (pág 12)

“Un dato importante para analizar los procesos de transformación educativa es el que se refiere a los niveles de confianza en las instituciones. En este sentido, es importante destacar los bajos niveles de confianza que despiertan en los docentes, las instituciones rectoras de la educación, tanto nacionales como provinciales. Poco más de un cuarto de los docentes confían en los ministerios de educación y la mitad de ellos expresa claramente su desconfianza.” (pág 16)

En el año 2004 la Dirección de Escuelas de la Provincia sondeó la opinión de padres y docentes de 2200 establecimientos, allí se detectó que la mayor preocupación estaba en la indisciplina de los estudiantes y no en los contenidos educativos. En ese momento todavía el 80% de las escuelas públicas y la mayoría de las escuelas privadas continuaban con el régimen disciplinario anterior.⁵

En relación con los alumnos

En el año 2008, Jason Beech y Álvaro Marchesi,⁶ publicaron una investigación que se propuso abordar la problemática de la convivencia escolar en sus diversas facetas, con el fin de comprender cuál es el estado actual de los sistemas de convivencia en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y dos ciudades medianas del interior de la Argentina.

En particular, la investigación indaga qué características tienen los sistemas de convivencia actualmente, centrado en las percepciones de los alumnos. Analizando cómo se dan las relaciones en el interior de la escuela, cómo se elaboró el sistema de convivencia, quiénes participaron en dicha elaboración, qué problemas y cambios surgieron en los últimos tiempos.

La misma investigación se centró en las percepciones de los alumnos. El cuestionario constaba de 80 preguntas divididas en 2 partes. Las primeras 19 preguntas intentan conocer el contexto socioeconómico en el que cada escuela

⁵ InfoRegión Diario de la UNLZ

⁶ Jason Beech y Álvaro Marchesi en “Estar en la Escuela”.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Abril 2008

se desenvuelve. Las restantes pertenecían a alguna de las siguientes dimensiones: Clima escolar, Agresión y/o maltrato escolar, Conflictos, Entorno y Valores. Se realizó a través de una encuesta respondida por 5110 alumnos de entre 13 y 18 años en la ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en dos ciudades del interior, en escuela privadas y públicas, considerando esta franja etárea y respetando las distintas estructuras de las jurisdicciones.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

La valoración que los estudiantes hacen sobre la escuela y los diferentes roles que ocupa la misma y el clima que se vive, fue positiva. *“El 83,2% de los jóvenes encuestados dice sentirse muy bien en la escuela y tener muchos amigos dentro de la institución. El 72,5% está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los alumnos a relacionarse de forma positiva con los demás.”* (pág 82)

La mayoría sostiene que tiene buenas relaciones con los docentes (71,4%), aunque un porcentaje expresa que los profesores tienen un trato desigual con sus alumnos (cierto favoritismo 54,95%).

Se debe considerar que, si bien es minoritario, hay un grupo, que varía entre el 15% y el 30%, cuya visión del sistema de convivencia y de la escuela es negativa.

Si bien de la encuesta surge que los alumnos sienten que en los últimos tiempos los conflictos aumentaron (58,1%), el 65% percibe a la escuela como un ámbito en el que prevalece el orden.

El 88,5% respondió que la escuela es algo o bastante importante para su desarrollo personal y social y el 82,6% le dan importancia a la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores que reciben en la escuela, solo un 64,7% respondió positivamente sobre la enseñanza que le da la escuela para enfrentar y solucionar problemas interpersonales.

En relación con las normas que se elaboran en la institución, el 67,1% las considera adecuadas y un alto porcentaje de los alumnos (73,8%) considera que las normas establecidas quedan claras desde el principio del año.

“En cuanto a la participación de los alumnos en la elaboración de las normas y en la resolución de los conflictos, aproximadamente el 50% de los

encuestados dijo haber participado en la elaboración de las normas junto con los profesores y que sus opiniones son tenidas en cuenta al momento de resolver los conflictos.”^(pág 82) En las conclusiones se expresa también que este dato supone un avance aunque aún perdura un 50% de alumnos que se siente sometido y juzgado por un sistema normativo establecido por los adultos.

Con respecto a la convivencia las conclusiones de la investigación afirman que: *“Los alumnos expresan entre un 83,4% y un 97,1% no ser maltratados nunca o muy pocas veces. Entre las agresiones que reconocen los encuestados predominan las simbólicas, y en segundo lugar se destacan los robos o daños a la propiedad. En último lugar se hallan las agresiones físicas, que son las que se dan con menor frecuencia. La agresión más recurrente es el insulto, el hablar mal de otra persona o ridiculizarla (16,6%). En segundo término, los jóvenes dicen ser víctimas del robo o la ruptura de sus pertenencias (11,9%). Un 8% de los alumnos dice haber sido ignorado o rechazado a menudo o siempre. Por último, 2,9% de los jóvenes manifestó haber sido víctima de acoso sexual físico.”*

“En consonancia con lo anterior, la mayoría de los alumnos (entre un 86,5 y un 97,8%) asevera que nunca o pocas veces ha agredido o maltratado a otros alumnos. Al igual que con las víctimas, en el caso de los victimarios las agresiones simbólicas —insultos, ridiculizaciones, indiferencia y rechazo— son las más frecuentes; luego se ubican los robos o daños a la propiedad y, finalmente, las agresiones físicas.”

“En relación con el nivel de maltrato que existe por parte de los profesores hacia los alumnos, es destacable que un alto porcentaje de los jóvenes (entre 87 y 95%) dice ser víctima en muy pocas ocasiones o nunca de maltrato por parte de sus docentes. Según la visión de los alumnos, la agresión que más reconocen es el “tener mala voluntad” (13%), seguida de la ridiculización (8,7%). Similarmente, los estudiantes encuestados consideran que nunca o pocas veces agreden a los profesores (entre 88,9 y 97,4%). El mal comportamiento “que impide dar clase” es el “maltrato” que más se reconoce (11,1%), seguido por la falta de respeto (6,4%).”^(pág 83)

Al indagar acerca de las causas de los conflictos, es notable que la gran mayoría de los estudiantes encuestados (73,5%) afirma que la principal causa

de los problemas de convivencia reside en los propios alumnos. Un porcentaje relativamente bajo (26,6%) deposita la responsabilidad en los profesores.

Prácticamente la mitad del alumnado encuestado (49,3%) afirmó que la resolución de los conflictos de convivencia se efectuaba, con mayor frecuencia, mediante el diálogo, mientras que la otra mitad (50,7%) consideró que los castigos y sanciones eran más habituales. Estos datos se vinculan con lo expuesto acerca de la yuxtaposición de rasgos de un orden disciplinario tradicional con elementos que significan un avance considerable en pos de un modelo de convivencia que le dé mayor participación a los jóvenes y que incluya el diálogo y la negociación como medios de resolución de conflictos y elaboración de las normas institucionales.

En la misma línea se percibe que aproximadamente la mitad del alumnado (49,1%) está en desacuerdo con que la resolución de los conflictos en sus escuelas se realiza de manera justa, mientras que la otra mitad está en desacuerdo con dicha afirmación.

Sin embargo, parecería que una alta proporción de quienes manifiestan que los problemas no se resuelven de manera justa evalúa que las medidas tomadas en la escuela con los que causan conflictos son demasiado leves. El 73,6% de los encuestados entiende que las medidas que se adoptan frente a los conflictos deberían ser más estrictas con sus responsables”. (pág 84)

Relación Docente-alumno

Una investigación realizada en España sobre las percepciones a nivel aúlico de profesores y alumnos de E:S:O⁷, proponiéndose analizar las discordancias entre ambos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula.

Su hipótesis se basó en que existen profundas discrepancias entre profesores y alumnos en sus respectivas percepciones, tanto sobre cuáles son los comportamientos objeto de castigo, como acerca de la intervención –o castigo- aplicadas por los profesores. Se trató de un estudio descriptivo y de contraste de variables entre dos grupos de datos independientes: profesores y

⁷ Psicothema 2003. Vol 15 n°3 pp 362-368. Percepciones de profesores y alumnos de E:S:O sobre la disciplina en el aula. Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía de la Universidad Autónoma de Barcelona. redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72715304.pdf

alumnos. Encuadrada en una perspectiva empírico analítica de carácter cuantitativo. En la misma se consideraron escuelas públicas y privadas de manera de abarcar todas las clases sociales, aunque en las encuestas no se consideró dicha variable.

El análisis de resultados verificó la hipótesis hay diferencias significativas en cuanto a la aplicación de sanciones, siendo los profesores quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos disruptivos presentados en el cuestionario con mayor frecuencia que los alumnos dicen percibir. Solo en dos casos (utilizar el móvil y mascar chicle) los alumnos perciben mayor abundancia de castigos que los profesores dicen aplicar. Sin embargo la investigación no arrojó discrepancias significativas en cuanto al reconocimiento del comportamiento que debe ser sancionado.

La investigación en sus conclusiones destaca el echo de que los profesores afirmen intervenir punitivamente, mayor cantidad de veces que los alumnos perciben, lo que significaría que hay sanciones aplicadas que son invisibles a los ojos de los alumnos.

Los informes presentados demuestran que aún falta un largo camino por recorrer en cuanto a la convivencia escolar.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La experiencia frecuente de muchas instituciones educativas, ha demostrado - y demuestra - que la implementación del sistema de convivencia no es fácil ni sencilla. A la par de los cambios señalados persisten en los adultos dificultades para modificar sus conceptos sobre la manera de entender las políticas, la distribución de jerarquías y la organización de la institución.

Esta situación impone en los docentes un cambio en su modelo de autoridad, este es un complejo proceso que supone debates y divergencias que deben considerarse. A menudo se escuchan voces de añoranza de la vieja escuela, endilgando a las nuevas normativas los problemas de convivencia actuales.

¿Es posible a través de una normativa cambiar las concepciones de los docentes que llevan años de ejercicio con la vieja normativa?, ¿Se han tenido en cuenta las necesidades de los docentes a la hora de impulsar estas modificaciones?, ¿Se sienten los equipos directivos y docentes preparados para trabajar de esta manera?, ¿Consideran que existen los mecanismos institucionales adecuados para acompañarlos frente a este desafío? ¿Las modificaciones realizadas hasta el momento han tenido un impacto positivo en el quehacer cotidiano?

El presente trabajo intentará analizar estos interrogantes, en escuelas de Secundaria Superior, de gestión estatal.

OBJETIVO GENERAL

- Indagar acerca de las modificaciones en las relaciones y vínculos escolares efectuadas en las instituciones, a partir de la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)
- Indagar las consideraciones de los directivos y docentes sobre los cambios realizados a nivel personal para resolver situaciones de conflicto en su cotidianidad escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la historia institucional y las modificaciones producidas por la implementación de los AIC.
- Determinar el conocimiento que tienen los docentes de los AIC de la institución que los involucra, la forma en que lo adquirieron y el grado de participación en su elaboración.
- Indagar sobre los ejes incluidos en la redacción de las normas. (Relaciones interpersonales, discriminación, violencia, cuidado del mobiliario, etc.)
- Indagar sobre las modificaciones que produjo en el cuerpo docente y directivo las modificaciones del régimen disciplinario.
- Inquirir sobre las consideraciones de efectividad de los AIC, por parte de los docentes en el desarrollo de su tarea cotidiana.
- Determinar el tipo de situaciones que se resuelven a nivel directivo.
- Analizar el tipo de acción realizada frente al incumplimiento de los acuerdos y la concordancia con el resultado esperado por el docente.
- Analizar las opiniones de los docentes sobre la forma de enfrentar dichas situaciones.
- Indagar sobre los mecanismos que implementó para llevar a cabo modificaciones en la actitud personal.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Las disposiciones normativas sobre el establecimiento de nuevas formas de vínculos escolares y las herramientas otorgadas a nivel administrativo-pedagógico (Jornadas, cursos, etc.) no son suficientes para que los docentes las acepten, modifiquen su forma de actuar, las incorporen a la realidad cotidiana y reconstruyan su modelo de autoridad.

MARCO TEÓRICO

Nuevo contexto educativo

Las profundas transformaciones socioculturales han impactado directamente en nuestras formas de percepción, convivencia y vinculación social. Una de las instituciones que más se ha visto afectada es la escuela, aquella identidad escolar que nos dio cobijo durante muchas décadas, se ve hoy cuestionada.

“Edgar Schein(1985), ya nos señala la importancia de las dinámicas culturales en las organizaciones, esto es, considerar las variables inter subjetivas (invisibles de la acción), ya que son éstas (creencias y valores) las que le dan sustento y legitimidad a nuestras prácticas o acciones cotidianas (dotan de dirección y significado). Por lo tanto, cuando constatamos que las identidades socio-culturales no son homogéneas, universales o estáticas, sino que son heterogéneas, locales y dinámicas, nuestra mirada se vuelca hacia los centros de estudios universitarios que imparten pedagogías y hacia las escuelas concretas, para reflexionar y accionar sobre y desde las prácticas y discursos pedagógicos.”⁸

En la actualidad, un consenso fundamental logrado en el campo de la educación entre los países de América Latina y el Caribe está claramente reflejado en el Proyecto Regional de Educación de UNESCO⁹: *“promover cambios en las políticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida”* (p. 8).

⁸ Cit en. REVISTA ELECTRÓNICA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE LA JUVENTUD. Art El Nuevo Contexto Educativo y Actores Secundarios. Juan Carlos Molina Carvajal, Sociólogo Docente Facultad Ciencias de la Educación Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Valparaíso - Chile

⁹ Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC) Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba 14-16 de noviembre, 2002.

Para el logro de esta finalidad, un principio importante es *“que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro promover cambios en los diferentes actores involucrados y en las relaciones que se establecen entre ellos”* (p. 9).

Esto supone como indica el Proyecto Regional pasar *“del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción”* (p. 9).

La función docente dentro del proyecto es considerada un foco estratégico para la transformación, allí se expresa la importancia de que las Políticas Públicas deben considerar el aporte docente , *“hay que considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como meros ejecutores de ellas”* (pág16)

Muchos de los textos y documentos presentados en la Reforma Educativa de la Provincia de Buenos Aires hacen hincapié en la Institución Escolar y en la Autogestión. Así se impulsa la creación de Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares y los Acuerdos de Convivencia a nivel Institucional, que tengan en cuenta el contexto donde se inserta la escuela y a su comunidad educativa.

Estas ideas son compatibles con la pedagogía institucional o autogestión pedagógica, considerada dentro de las políticas educativas antiautoritarias¹⁰. La misma nace en Francia hacia en los años sesenta, tomando fuerza durante 20 años para ir diluyéndose luego. Raymond Fonvielle con los aportes de G. Lapassade, R. Lourau, M. Lobrot y R. Hess, entre otros encabezan una tendencia que no se fija solamente en la escuela sino que intervienen en otras organizaciones educativas y sociales. Analizando las clases y las instituciones internas conectándolas con el contexto social y político que le dan sentido.

El núcleo principal de esta tendencia gira en torno a la “Institución” como sistema jurídico-político (legislación y organismos del estado); como instancia social (la escuela y la familia); como conjunto de prácticas sociales (asambleas,

¹⁰. Alexander S Neill y las Pedagogías antiautoritarias Joseph M. Puig Rovira Cap 6.en El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. J Trilla Coord y otros. Edit Grao. Barcelona 2001

trabajo en grupo); como artilugio (recursos, pizarrón, bibliografías, etc); como sistemas de comportamientos y pensamientos (rutinas, hábitos, pautas, normas, ideologías); como elemento inconciente (super Yo, carácter).

Expresa Puig en su libro *“Además de polisémico, el concepto de institución es dialéctico. La institución no refleja únicamente el momento de lo instituido o de lo que ya existe, sino que se refiere también al momento de lo instituyente, la fuerza que realiza y anuncia lo que puede llegar a ser. La idea de Institución abarca lo que es y lo que todavía no ha llegado a ser. La institución abre las puertas a la negociación a la transformación, a la creatividad social y a la autogestión.*

*Finalmente la institución es un espacio de confrontación social. Y lo es porque a su nivel se cristaliza el poder político y económico, pero también define el espacio de operaciones de la imaginación crítica y creadora de los individuos y de los grupos. Es, en consecuencia, un terreno adecuado para impulsar el cambio social.”*¹¹ (pag 170)

El análisis institucional y la autogestión pedagógica es *“una propuesta cuya principal pretensión no es introducir nuevas instituciones en el aula, sino analizar y transformar las existentes, y hacerlo a partir de la libre participación de los educandos. La pedagogía institucional trabaja en dos niveles de modo simultáneo: el análisis y la autogestión. Pero la condición previa que ha de permitir desbloquear esas dos vías es la eliminación del poder absoluto que en las situaciones educativas tradicionales ostenta el profesor.”... “El educador debe ser facilitador del análisis y de la autogestión.”*(pág171)

La conducción de este proceso, no sólo requiere de la limitación del poder del profesor, sino también de ciertas capacidades cotidianas y tener en cuenta que este proceso no es fácil; el orden y el trabajo no imperan desde el primer momento. *“El aprendizaje de la libertad puede dar miedo y como todo saber significativo su logro exige esfuerzo.”* (pág172)

Este nuevo paradigma educativo plantea nuevos desafíos para los docentes. Por un lado, la autoridad pedagógica del docente que antes estaba instituida tradicionalmente se ve modificada. Por otro lado, el trabajo docente se ha conceptualizado de manera más compleja, pues se espera que sean

¹¹ Joseph M. Puig Rovira Alexander S Neill y las Pedagogías antiautoritarias

capaces de dar respuestas adecuadas y respetuosas a la diversidad en sus aulas de clase y sus escuelas; que sean capaces también de promover aprendizajes significativos generando los cambios metodológicos que permitan la construcción de aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, ampliado, a su vez la gama de decisiones sobre los contenidos curriculares para sus clases, su secuenciación y los criterios para su evaluación, entre otros aspectos.

Autoridad Pedagógica

En el Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina¹² encontramos frases tales como

“En el objetivo de reconstruir la autoridad pedagógica se plantean dos recorridos fundamentales: el desarrollo del trabajo docente junto con algunas propuestas en relación con la problemática de la convivencia de los jóvenes.”...“La escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como lugar del saber y de la autoridad legítima. Y por autoridad legítima se entiende aquella que encarna la cuota necesaria de ley que los adultos deben a los/las adolescentes y a los/las jóvenes. Se habla entonces de autoridad democrática que a la par que transmite saberes, incentiva en los alumnos la construcción de repertorios para la divergencia y la problematización de lo dado” (pág 39)

“... La autoridad pedagógica ha dejado de ser un efecto de autoridad “asignada” para constituirse en algo a lograr con el trabajo cotidiano. Ahora bien, será más fácil reconstruirla desde el trabajo de y con la institución, más que de esfuerzos individuales aislados.” ... “Es la institución escolar, no cada docente individualmente, la que debe dar las respuestas” (pág 40)

¿Qué se entiende por autoridad? En el Diccionario de la Real Academia encontramos varias acepciones como: “poder que gobierna o ejerce el mando de hecho o de derecho” – “Potestad, facultad, legitimidad” – “Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.” Ciertamente el significado de la palabra

¹² Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. Ministerio de Educación. Año 2008

autoridad nos indica dos maneras distintas de adquirirla, la misma puede ser otorgada por estatus, profesión, etc., independiente del mérito individual u obtenida a través de acciones que procuren ese reconocimiento.

En el origen de los sistemas educativos la autoridad del docente era otorgada por su posición, el solo hecho de ejercer la docencia parecía implicar que la persona estaba dotada para estar frente a un grupo de educandos, quienes debían respetarlo y obedecerlo. El estatus de docente provenía tanto de la institución, de los padres, como de los propios alumnos- “Me lo dijo la maestra”. “La señorita lo hace de otra forma”-. No era necesario hacer un esfuerzo para obtenerla, su reconocimiento se daba por descontado. Tampoco resultaba difícil mantener el orden, una buena clase era aquella en que los alumnos permanecían sentados, escuchando o haciendo sus tareas. El docente exponía, explicaba, daba instrucciones. No había espacio para la discusión.

En el ámbito escolar todo estaba dispuesto para este desarrollo. Foucault ha sido uno de los autores que con más empeño las prácticas disciplinarias. Analiza las prácticas pedagógicas desde el microfuncionamiento de las relaciones de poder. Describe el poder disciplinar como algo que circula, en lugar de algo poseído, como productivo y no necesariamente represor, que existe en la acción, que funciona a nivel del cuerpo y que a menudo opera a través de las tecnologías del mismo. En una conferencia sobre las redes del poder expresaba: *“El otro lugar en donde vemos aparecer esta nueva tecnología disciplinaria es la educación. Fue primero en los colegios y después en las escuelas secundarias donde vemos aparecer esos métodos disciplinarios en que los individuos son individualizados dentro de la multiplicidad. El colegio reúne decenas, centenas y a veces millares de escolares, y se trata entonces de ejercer sobre ellos un poder que será justamente mucho menos oneroso que el poder del preceptor que no puede existir sino entre alumno y maestro. Allí tenemos un maestro para decenas de discípulos y es necesario, a pesar de esa multiplicidad de alumnos, que se logre una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los instantes, así, la aparición de este personaje que todos aquellos que estudiaron en colegios conocen bien, que es el vigilante que en la pirámide*

*corresponde al suboficial del ejército; aparición también de las notas cuantitativas, de los exámenes, de los concursos, etc., posibilidades, en consecuencia, de clasificar a los individuos de tal manera que cada uno esté exactamente en su lugar, bajo los ojos del maestro o en la clasificación-calificación o el juicio que hacemos sobre cada uno de ellos.*¹³

*“Tomemos, por ejemplo, una institución educativa: la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su propia función, su carácter bien definido; todas estas constituyen un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas, respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, notas diferenciadoras sobre el ^{^^}valor^{^^} de cada persona y de los niveles de conocimiento) y de toda una serie de procesos de poder (recinto cerrado, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal).”*¹⁴

Foucault afirma que la disciplina ejercida sobre la persona con el fin de producir “cuerpos dóciles” (considerando que dócil tiene su propia connotación educativa, proviene del latín *docilis*, que significa enseñable) se deriva de las prácticas reducidas o micro-tecnología, éstas reúnen el ejercicio del poder y del saber en la organización del espacio y del tiempo, siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio. Afirma que el poder no es malvado. *“No veo donde puede haber maldad en la práctica de que alguien, situado en un determinado juego de la verdad, sabiendo más que otro, le diga lo que tiene que hacer, le enseñe, le transmita conocimiento y le comunique habilidades. El problema consiste más bien en saber cómo se pueden evitar en esas prácticas los efectos de la dominación (donde no se puede ejercer poder y dónde no es malvado en sí mismo), que harían que un niño se someta a la*

¹³ *Texto desgrabado de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista Barbarie, N°4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil.*

¹⁴ Foucault. Cit en Popkewitz, Bremnnan. El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Ediciones Pomares 2000. pág 230.

*autoridad arbitraria e inútil de un maestro o que se sitúen a un alumno bajo el poder de un maestro abusivamente autoritario, etc.*¹⁵

Jennifer M Gore elabora, en su capítulo “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”, ocho grandes técnicas de poder, descritas por Foucault, basado en un análisis cuasi-cuantitativo, para demostrar que son fácilmente reconocibles en la interacción pedagógica según las definiciones de la autora. Estas son:

La vigilancia: para Foucault una relación de vigilancia, definida y regulada, se inscribe en el núcleo de la práctica de enseñanza y contribuye a aumentar su eficiencia.

La Normalización: Gore lo define como invocar, exigir, establecer o adaptarse a una norma estandarizada; definir lo normal. La noción de enseñanza como práctica social es una práctica ética. *“Ya sea en relación con los que participan en estas situaciones pedagógicas o en relación con otras personas o puntos de vista, la referencia a las normas aparece como rasgo común de la pedagogía. Educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento. Aquí la productividad del poder parecería un precepto fundamental de la actividad pedagógica.”*¹⁶

En su exposición del juicio normalizador Foucault insiste en el papel de los microdelitos referidos a áreas del comportamiento humano no cubiertas por el sistema legal. *“El taller, la escuela, el ejército estaban sujetos a un conjunto de microdelitos relacionados con el tiempo (la impuntualidad, absentismo, interrupciones de trabajos), la actividad (la falta de atención, negligencia, falta de celo), el comportamiento (falta de educación, desobediencia), el habla (murmuración, insolencia), el cuerpo (actitudes incorrectas, gestos irregulares, la falta de limpieza), la sexualidad (impureza, indecencia).”*¹⁷

Educar consiste en enseñar normas de comportamiento, de actitudes, de conocimiento.

“La sanción normalizadora permite una cualificación de los rasgos menores de las conductas y de las disposiciones; abraza en el rango de lo punible todo aquello que las grandes reglas hubiesen dejado escapar.” ...”Pero

¹⁵ Foucault. Cit en El Desafío de Foucault Popkewitz, pág 233.

¹⁶ Gore en El Desafío de Foucault Popkewitz pág 234

¹⁷ Foucault, cit en Ball S. Foucault y la educación Disciplinas y saber. .Pág99

el poder disciplinario más que en penas fuertes hacia las infracciones, se extiende a través de un entramado de micro-obligaciones que justifican la permanente presencia de la sanción y que se infiltran por todo el espacio de la vida del sujeto. Este procedimiento de sanción que no se limita a penalizar la trasgresión en base a la dicotomía de lo permitido y lo prohibido, constituye para Foucault un procedimiento de normalización que consta de cinco operaciones: compara (al individuo con los demás y espacialmente con el conjunto de los demás), diferencia (establece la distancia entre los sujetos y los demás, con las diferencias de los valores promedios del conjunto de los demás), jerarquiza (de lo positivo a lo negativo), homogeiniza (el conocimiento de los resultados anteriores, siendo los que son, incita a modificarlos en la dirección valorada positivamente) y excluye.”¹⁸

La exclusión: Gore utiliza esta categoría para indicar el lado negativo de la normalización, la definición de lo patológico. Foucault se refiere a ésta como una técnica destinada a trazar límites que definirán la diferencia, las fronteras y las zonas. La exclusión y la normalización a menudo ocurren juntas. Se excluyen identidades y prácticas concretas, así como también formas de construir el conocimiento.

La clasificación: la pedagogía avanza sobre mecanismos de clasificación. Se diferencian a los grupos, a los individuos unos de otros, así como también hay una clasificación del conocimiento. Para Foucault ésta es otra técnica del poder disciplinar.

La distribución: la distribución de los cuerpos y el espacio (disposición, aislamiento, separación, clasificación) contribuye también al poder disciplinar.

La individualización: darse el carácter individual a sí mismo o a otro.

La totalización el dar carácter colectivo, la especificación de colectividades. Es una técnica utilizada en pedagogía para gobernar o regular grupos.

La regulación: Gore la define como controlar mediante la norma, someter o restricciones, invocar una regla, incluir una sanción, recompensa y castigo.

El funcionamiento del poder es en buena medida invisible en nuestras prácticas cotidianas. Para Gore es inconcebible eliminarlo. Expresa Foucault

¹⁸ Dega Las Artes tesisenxarxa.net Gubernamentalidad. O las artes de gobernar a las gentes en nuestras sociedades. Pág 139

“Decir que no puede haber una sociedad sin relaciones de poder no significa decir que las ya establecidas sean necesarias o, en cualquier caso, que el poder constituya una fatalidad insertada en el núcleo de las sociedades, hasta el punto de que no se pueda socavar.” (1983)¹⁹

El enfoque foucaultiano del poder resulta útil para comprender su funcionamiento en situaciones específicas, así como también un claro potencial para abordar posibilidades de cambio. Nos permite documentar aquello que nos hace ser como somos, identificar qué parece esencial para la empresa pedagógica, y que se puede alterar evitando así los efectos negativos que puede producir.

La institucionalización de la Reforma Educativa impulsada por las políticas educativas desarrolladas por los distintos gobiernos democráticos a partir de la década del 80, con el advenimiento de la democracia, han intentado modificar estas relaciones de poder existentes en nuestras instituciones educativas. Más debe tenerse en cuenta que han cambiado conceptos, pero muchas estructuras continúan, los edificios escolares, la distribución de los cuerpos y del espacio, las normas de promoción, clasificación, etc. No han sido modificadas en concomitancia con los objetivos propuestos.

Formación de la Identidad docente

“Según Erikson²⁰, la noción central es la identidad personal e identidad del yo. Para él, la construcción de la identidad de un individuo se explica por la génesis de sus sentimientos de identidad. Su identidad es la integración particular de esos sentimientos, que lleva a cabo dentro de la interacción que le vincula a las expectativas y a los actos de aquellos que le educan.” (pág 302)

“La identidad personal, es por una parte, el sentimiento de una continuidad existencial en el tiempo y el espacio y el ser uno mismo: ^ese^; y por otra parte, es también el reconocimiento a través de las miradas de los demás, de esa continuidad, de esa similitud. De esa interacción surge una determinada representación del yo, un determinado sentimiento de ser de tal

¹⁹ Foucault cit en Gore pág 246

²⁰ Jean Guichard en Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Antología de Lecturas. Bloque 3 Eric Ericsson: Identidad y proyecto Mario Pérez Olvera compilador. México 2006

modo: un estilo individual de persona, una identidad del yo. Esa identidad, esa calidad existencial, propia de un yo determinado, se construye por etapas. Constituye la integración de diversos sentimientos de identidad que, todos ellos, dejan huellas.” (pág 297)

En la perspectiva desarrollada por Erikson, es la imagen del yo en el futuro la que determina la construcción de la imagen en el presente. Esto sigue siendo aplicable en la adolescencia y en la edad adulta.

El postulado básico de este enfoque es que la persona actúa, percibe, sufre y goza a través de sus construcciones de sentidos, las cuales llevan la marca de su pasado.

“La representación del yo, en ese caso, no se basa en rasgos de la personalidad, sino que utiliza rasgos y estereotipos profesionales. Esto conlleva que el emprender proyectos nuevos conduce a los individuos a cuestionarse sobre sí mismos.” (pág 303)

Si consideramos nuestra historia educativa fundamentalmente el desarrollo de nuestra escuela secundaria no estaremos alejados de los conceptos de Bourdieu quien considera que el sistema escolar está emplazado en un habitus (determinado estilo de vida, que implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar) destinado a la clase media, por lo que al plantear ese arbitrario cultural como si fuese 'la cultura', y convertir en ilegítimas otras formas de cultura propias de la clase baja, se produce la autoexclusión.

Para Bourdieu en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaxionar sus prácticas y representaciones. A su vez considera que por medio del juego social de interacción se generan las prácticas culturales verbales y no verbales. La vinculación entre ambas posiciones la realiza a través de la interacción dialéctica entre habitus, que existe en la mente de sus actores y un campo que es exterior a él.

“El habitus es:

a) Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica.

b) *Estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.*

c) *Estructuras predisuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones.*²¹

El habitus funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje y más allá del control de nuestra voluntad, manifestándose en nuestras acciones cotidianas.

El capital cultural y social que los docentes han recibido, ya sea de sus familias, de su entorno, de la situación social que han vivido y la educación formal que han recibido, forman sus estructuras, sus disposiciones y la manera de desarrollar sus prácticas.

La red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un mismo ámbito, que existen con independencia de la conciencia y de la voluntad colectiva es la que determina el campo. Bourdieu concibe el espacio social *“como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.”*²²

Los agentes que se han adentrado en este campo de fuerzas tienen distintas posiciones. Cada una tiene su ethos particular, su conjunto de valores característicos que determinan sus valores hacia la cultura y la educación, así como distintas motivaciones, representaciones sociales y vivencias en los escenarios escolares.

De las personas que eligen una profesión pocas son, casi ninguna, las que hayan tenido tantas vivencias, desde edades tan tempranas, como son los docentes. Han pasado largas horas de muchos días y años, junto con aquellos

²¹ Patricia Safa Barraza El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. Revista de la Universidad de Guadalajara N° 24. 2002. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html>

²² Bourdieu cit Texto AVILA FRANCÉS MERCEDES Socialización, Educación y reproducción cultural Revista interuniversitaria Universidad de Zaragoza 2005. Vol 19 número 1. España pág 161

que ejercían la profesión que ellos hoy ejercen. Estas vivencias deben haber dejado sus huellas y forman parte de su habitus y también de su identidad.

“Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otro grupo de profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. “

“La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de ciertos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.”²³

“Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea del aula”

El sistema educativo y los docentes trabajan también con identidades supuestas, hoy aquellas categorías se ven modificadas. Aquel concepto de “alumno”, adolescente o joven, que estaba en el imaginario escolar ha sufrido transformaciones.

Octavio Falconi describe el concepto con el que se formó la escuela como “Espacios fragmentados de conocer organizados en un curriculum compartimentado, encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, políticas y legislaciones específicas, tutelaje y características diferenciadas con el adulto serán los rasgos de un dispositivo escolar que irá definiendo e intentando moldear al alumno estándar y, por lo tanto, a un modo de ser joven.

Las características que definen al alumno de la “modernidad” serán obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento.”²⁴

Hoy en día esta categoría de “alumno” está en plena transformación, el sujeto escolar, base de la tarea educativa ya no es, o no debe considerarse, de esta

²³ Dense Vaillant. Identidad Docente . I Congreso Internacional - Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado-Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo profesional Docente en América Latina. Barcelona. Septiembre 2007

²⁴ Octavio Falconi Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy. KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis Año 8 – Nº 14 (Octubre /2004) <http://www.revistakairos.org>

manera. Sin embargo gran cantidad de docentes han comenzado su ejercicio de la profesión con los antiguos conceptos.

“Cuando un grupo está altamente integrado y unificado desarrolla una serie de normas que regulan el comportamiento y las relaciones interpersonales. Las normas establecen los límites claros en las aspiraciones y logros de las sociedades y proveen un sentido de seguridad.” (pág7)²⁵

Las transformaciones en la estructura social y cultural ejercen una presión sobre el comportamiento de los individuos que la integran y que se han ubicado en diferentes posiciones en dicha estructura, lo que puede dar lugar a cierto grado de inquietud e inseguridad.

La anomia

Si bien este concepto es complejo y no será foco en esta investigación, se introduce en el marco teórico, ya que al estar vinculado al tema de investigación, la misma puede dar pie a futuras trabajos que lo consideren.

“Merton en su primer trabajo expresamente dice la conducta anómica puede considerarse desde el punto de vista sociológico como un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturalmente prescriptas y los caminos socialmente estructurales para llegar a lograr dichas aspiraciones.” (pág 9)

Por otra parte, la estructura social no brinda a todos los individuos las mismas posibilidades reales para alcanzar los fines o metas por la vía de los medios institucionalizados.

Merton se refiere a distintos grados y clases de anomia e indica "La anomia simple" como el estado de confusión en un grupo o sociedad sometido al antagonismo entre sistemas de valores, que da por resultado cierto grado de inquietud y la sensación de separación del grupo.

“Creó una tipología en relación a como el individuo podría comportarse respecto de los fines o metas culturales y los medios que le brinda la sociedad, en especial la norteamericana.

²⁵Hilda Eva Chamorro Greca de Prado. El concepto de anomia, una visión en nuestro país. . Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (República Argentina) <http://www.acader.unc.edu.ar>

En forma resumida podemos decir:

1) Conformidad: "En la medida que es estable la sociedad ciertos individuos expresan conformidad con las metas culturales y los medios institucionalizados", es la más común y la más ampliamente difundida.

2) Innovación: la sociedad ejerce una presión excesiva sobre los individuos para alcanzar ciertas metas, que ellos internalicen profundamente, pero no lo hacen con los mecanismos institucionalizados para acceder a esas metas y la sociedad ofrece posibilidades limitadas para lograr el éxito.

3) Ritualismo: es el caso límite opuesto al anterior, la desvalorización de las metas culturales, aunque se continúa respetando casi compulsivamente las normas institucionalizadas como ejemplo se dice "las aspiraciones modestas dan satisfacción y seguridad".

4) Rebelión: se da la desvalorización de las metas y el abandono de los mecanismos institucionalizados. Los individuos se concentran en estructuras sociales nuevas, nuevas metas y nuevos mecanismos. " (pág 11)

Las representaciones adultas sobre los jóvenes.

La masificación de la escolaridad en definitiva, ha ido generando paulatinamente una fuerte asociación entre educación secundaria y juventud. La vida cotidiana, de una población cada vez mayor está estructurada en función de su condición de estudiantes.

Gerard Lutte²⁶ expresa que las representaciones dominantes condicionan las relaciones entre los grupos y la sociedad. Las representaciones y el modo de tratar a los jóvenes, modelan a su vez la adolescencia estableciendo los tipos de comportamientos que se consideran adaptados a su edad. Una investigación efectuada en Italia sobre las representaciones sobre los jóvenes que tienen los adultos con responsabilidad social, determinó que ésta proviene de información muy limitada, de generalizaciones de experiencias aisladas y de los medios de comunicación. La imagen global era

²⁶ Gerard Lutte en Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Antología de Lecturas. Bloque 2. Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes. Mario Pérez Olvera compilador. México 2006

negativa, caracterizándolos como individualistas, en busca de evasión en diversiones alienantes, indiferentes a la vida política, religiosa y a las instituciones. *“En general se percibe a los jóvenes como inmaduros, incapaces de obrar de manera responsable, como ejemplares anónimos y uniformes de una categoría general, no como personas que tienen una historia de vida y personalidad únicas.”* *“La misma investigación había mostrado que muchos jóvenes buscan una confrontación dialéctica con las instituciones, que sus actitudes hacia ellas eran muy diversas, mientras que los adultos no se daban cuenta de la complejidad de las relaciones entre los jóvenes y las instituciones y las percibían solamente como indiferencia y falta recompromiso.”* (pág130).

Las representaciones acerca de la juventud, que tienen los docentes, son importantes a la hora de establecer un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ESTADO DEL ARTE

Investigaciones

* Gijón Puerta, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: Un análisis sobre el caso Andaluz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3).
<http://epaa.asu.edu/epaa/v14n3/>.

* Los Docentes Argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes IIPE – UNESCO Bs As 2002

* Jason Beech y Álvaro Marchesi en “Estar en la Escuela”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Abril 2008

* Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía Percepciones de profesores y alumnos de E:S:O sobre la disciplina en el aula. *Psicothema* 2003. Vol 15 nº3 pp 362-368. Universidad Autónoma de Barcelona. redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72715304.pdf

MARCO TEÓRICO BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Transformación del Sistema Educativo

Juan Carlos Molina Carvajal, El Nuevo Contexto Educativo y Actores Secundarios.
Artículo. REVISTA ELECTRÓNICA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE LA
JUVENTUD. Año 2 N° 3. Julio 2006 .Chile

Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC)
Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para
América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba 14-16 de noviembre, 2002.

Pedagogía Institucional

Joseph M. Puig Rovira Alexander en El legado pedagógico del siglo XX para la
escuela del siglo XXI. Cap 6. S Neill y las Pedagogías antiautoritarias. J Trilla
Coord y otros. Edit Grao. Barcelona 2001

Autoridad Pedagógica, disciplina y poder

Foucault

*Foucault Texto desgrabado de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil.
Publicada en la revista anarquista Barbarie, N°4 y 5, (1981-2), San Salvador de
Bahía, Brasil.

*Popkewitz, Bremnnan. El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder
en la educación. Ediciones Pomares 2000. Cap 8 Jennifer M Gore. Disciplinar
los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía.

*Ball S. Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ediciones Morata. Cuarta
Edición

* Dega. Las Artes Gubernamentalidad. O las artes de gobernar a las gentes
en nuestras sociedades. tesisenxarxa.net

Bourdieu

Patricia Safa Barraza El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de
las culturas populares en México. Revista de la Universidad de Guadalajara N°
24. 2002. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html>

Avila Francés M. Socialización, Educación y reproducción cultural Revista
interuniversitaria Universidad de Zaragoza 2005. Vol 19 número 1.

Identidad

*Mario Pérez Olvera compilador. Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y
relaciones sociales. Antología de Lecturas. México 2006

-Jean Guichard Eric Ericsson: Identidad y proyecto Bloque 3

-Gerar Lutte Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes.
Bloque 2.

*Dense Vaillant. Identidad Docente . I Congreso Internacional - Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado-Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo profesional Docente en América Latina. Barcelona. Septiembre 2007

* Octavio Falconi Las silenciadas batallas juveniles:¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy. KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – Nº 14 (Octubre /2004) <http://www.revistakairos.org>

Anomia

* Hilda Eva Chamorro Greca de Prado. El concepto de anomia, una visión en nuestro país. . Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (República Argentina) <http://www.acader.unc.edu.ar>

DOCUMENTOS

Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. Ministerio de Educación. Año 2008

* Programa de reformulación de normas de convivencia y disciplina. DGCyE/ Subsecretaría de Educación. Provincia de Bs As. 2003

BIBLIOGRAFÍA A CONSULTAR

Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Madrid, Morata, 1990.

Molina Fidel, Yuni José; Reforma Educativa, cultura y política, Temas grupo editorial, Buenos Aires, 2000

MEIRIEU, Philippe: **Frankenstein educador**. Barcelona, Laertes educación, 1998.

Fernandez Lidia La guerra y la Luz de las instituciones. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas. México. Paidós 1998

Miguel Angel Santos Guerra La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Edición Aljibe 1997

Serra, S. Infancias y adolescencias: La pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico en Revista Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Novedades Educativas, Bs. As. 2003.

METODOLOGÍA

La Investigación se llevará a cabo tomando tres Instituciones Educativas de Gestión Estatal, de nivel secundario, considerando para su elección características diferentes en cuanto a ubicación, matrícula y conformación del cuerpo docente.

Se realizará una investigación con un enfoque microsocial, transaccional. Teniendo en cuenta las premisas del interaccionismo simbólico, “El interaccionismo simbólico atribuye una importancia a los significados sociales que las personas le asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que esas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a los estímulos o exteriorizan guiones culturales. *Es el significado lo que determina la acción.*

La segunda premisa de Blumer dice que *los significados son productos sociales que surgen de la interacción.* El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata. Una persona aprende de las otras a ver el mundo.

La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, según Blumer, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Este proceso de *interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma.*²⁷

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante el desarrollo de esta investigación se utilizarán las técnicas: Observación no participante, encuestas y entrevistas semi-estructurada.

* La observación no participante facilitará estudiar el comportamiento de la comunidad en su ambiente, para esto se participará de los recreos tanto en el patio como en la sala de profesores. Se observarán jornadas completas dentro

²⁷ Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación S.J. Taylor / R. Bogan pág 24

de un curso. Esto permitirá obtener una visión acerca de los vínculos que existen en la escuela entre los actores, las normas explícitas e implícitas que circulan, así como también la estructura de poder, el contexto y la tarea en la escuela.

* La encuesta permitirá ampliar las nociones anteriores, ya no solo a través de la observación sino también acerca del conocimiento que los actores tienen sobre las normas y los acuerdos. Las modificaciones en su actitud personal y la forma de llegar a las mismas.

Se tomará una muestra representativa de docentes para realizar encuestas. Para tomar dicha la muestra se considerarán las características de experiencia, edad, sexo, carga horaria y cantidad de Establecimientos en los que trabaja.

Para esto se tendrán en cuenta los registros de las Escuelas.

A través de las mismas se indagará las siguientes variables

En relación a las nuevas reglamentaciones: conocimiento de AIC y de su aplicación; Tipo de sanciones que están acordadas; consideraciones sobre su justa aplicabilidad y sobre su efectividad.

En relación a su actitud personal: cambios efectuados en concordancia con la normativa y la utilización de algún medio exterior como curso de capacitación u otros para lograrlo.

*Las entrevistas serán abiertas e individuales haciendo un mínimo de preguntas teniendo como base los resultados de las encuestas. Se orientarán a formar categorías que nos permitan indagar los temas propuestos contextualizándolos.

Se tendrá como base para la entrevista los resultados obtenidos en las encuestas y la observación, aunque ésta última se seguirá desarrollando, con el fin de contextualizar y relativizar los resultados de la investigación. Los conceptos teóricos se irán construyendo en el mismo proceso de análisis.

Se entrevistará a los directivos de las escuelas. En cuanto a los docentes, la muestra para las entrevistas será menor intentado abarcar un abanico de posibilidades según los años de ejercicio de los mismos.

PROCESO DE ANÁLISIS

Descubrimiento:

Permitirá enunciar conceptos o proposiciones encontrando un hilo conductor y los temas relevantes.

- Leer y releer repetidamente los datos de las observaciones y las entrevistas.
- Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- Buscar los temas emergentes.
- Elaborar tipologías o esquemas de clasificación.
- Desarrollar conceptos sensibilizadores y proponer hipótesis interpretativas y confrontar con la realidad

Codificación y categorización

Permitirá presentar la información convenientemente para una interpretación posterior, reduciendo el número de unidades a un concepto que los represente

- Establecer categorías de codificación listando los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías, etc.
- Codificación de todos los datos (entrevistas, notas de campo, observaciones, etc).
- Reformulación de categorías detectando los atributos principales y eliminación de datos no pertinentes.
- Formación de matrices para la comparación entre las categorías obtenidas en cada uno de los actores.

Análisis

- Partiendo de los objetivos de investigación seleccionar algunas categorías o proposiciones generales para el análisis.
- Ordenar y comparar categorías para detectar las propiedades que pueden ser compartidas.
- Establecer vínculos y relaciones entre ellas.
- Elaboración de interpretaciones y primeras conclusiones.

Relativización

Análisis del contexto en que fueron recogidos los datos: condiciones apertura de los informantes, predisposición, presencias que pudieron influir, etc. Así como también las consideraciones personales del investigador.

Triangulación

Se recogerán y analizarán los datos desde los distintos ángulos observación, encuestas, entrevista y entre los distintos actores, para compararlos y contrastarlos entre sí con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de nuestras interpretaciones.

Bibliografía Metodología

Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación S.J. Taylor / R. Bogan Buenos Aires, Editorial Paidós , 1986.

Bibliografía a Consultar

Valles M Técnicas cualitativas de Investigación Social. Edit Síntesis. Barcelona 2003.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lectura de bibliografía/ profundización del marco teórico	X	X	X	X								
Discusión y reflexión teórica	X	X	X	X	X							
Elaboración instrumentos de análisis			X	X	X							
Recolección de datos a través de Observación			X	X	X	X	X	X	X			
Recolección de datos a través de Encuestas				X								
Análisis de observaciones y encuestas					X							
Entrevistas						X	X	X				
Análisis de datos						X	X	X	X			
Relectura del marco teórico							X	X	X	X	X	
Nuevo análisis de datos y triangulación										X	X	
Redacción del Informe preliminar											X	X
Conclusiones y recomendaciones												X
Redacción del Informe final												X